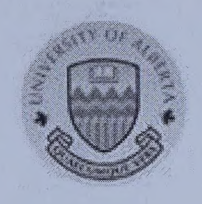

University of Alberta Library
0 1620 2066 8297



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



PRINTEMPS 2004

VOL. III

Table des matières

University of Alberta

Les facteurs psychologiques, familiaux et sociaux qui poussent certains adolescents à faire une tentative de suicide

par

Bernard Morin

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Printemps 2004

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à la mémoire de **Maxime**.

ABSTRACT

Right here in Alberta, every week, a number of individuals decide to put an end to their pain and unhappiness by deliberately taking their own life. Besides leaving us for ever, they often leave behind friends and family to mourn them, helpless. A large proportion of this type of death involves adolescents. The goal of this research study is to identify the psychological, familial and social factors which drive some adolescents to attempt suicide. This documentary study presents information from current books, periodicals and audio-visual documents dealing with suicide. The results of this research study will, it is hoped, better inform the public, and especially educators, on the subject of suicide, and lead to earlier identification of at-risk youth and prompt referral to psychologists, psychiatrists, and social workers.

RÉSUMÉ

Chaque semaine, ici même en Alberta, plusieurs personnes décident de mettre fin à leur souffrance et à leur mal de vivre en s'enlevant volontairement la vie. En plus de nous quitter à tout jamais, ils laissent souvent tout un entourage dans le deuil et dans l'impuissance face au fait accompli. Un très grand pourcentage de ce type de décès touche directement les adolescents. L'objectif de cette recherche est d'identifier les facteurs psychologiques, familiaux et sociaux qui poussent certains adolescents à faire une tentative de suicide. Cette étude documentaire fait resurgir l'information actuellement retrouvée dans les livres, articles et documents audio-visuels traitant du suicide. Les résultats qui ressortent de cette recherche réussiront, je l'espère, à mieux éduquer la population au sujet du suicide, surtout les enseignants, afin qu'ils puissent plus rapidement identifier les jeunes qui ont besoin d'aide et ainsi les référer plus efficacement à des intervenants tels psychologues, psychiatres et travailleurs sociaux.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement ma superviseure, Florence Gobeil-Dwyer, Ph. D., d'avoir accepté de me diriger. Je lui exprime ma profonde reconnaissance pour son enthousiasme, son positivisme, son professionnalisme et sa disponibilité constante tout au long du projet de recherche.

Je tiens aussi à remercier mes parents, Marie et Michel, qui ont toujours su me faire aimer la vie et qui m'ont inspiré le désir de foncer. Vos valeurs sont grandes et votre respect de la vie, immense.

Un grand merci à ma marraine, Geneviève, pour ses connaissances et son aide précieuse.

Enfin, un grand merci à mes ami(e)s et à mes collègues de travail pour leur soutien loyal.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Quand j'avais 16 ans, un de mes amis s'est suicidé. Cet événement m'a beaucoup marqué. Du haut de mon ignorance et surtout de mon impuissance, j'ai fait comme plusieurs : j'ai laissé le temps amoindrir ma douleur et mon malaise, un peu comme si les réponses à mes questions allaient apparaître d'elles-mêmes. Pendant plusieurs années, j'ai essayé de ne pas trop y penser, mais j'ai ensuite réalisé que le silence, incroyablement souffrant, n'est certainement pas la meilleure façon de faire face à cette véritable tragédie sociale reliée au mal de vivre qui affecte malheureusement trop souvent les adolescents.

Dès le début de ma carrière d'enseignant, j'ai compris l'étroit rapport qui existe entre les jeunes et l'école, et de ce fait, l'importance que les enseignants peuvent avoir sur la vie et le futur de ces individus. Malgré la tragique réalité du suicide dans notre société, nous parlons très rarement de ce problème, et quand nous le faisons, il est souvent trop tard. Le fait d'enseigner m'a aussi permis de mieux imaginer et de mieux vivre la souffrance que ressentent plusieurs jeunes. Le suicide est forcément le reflet d'une partie de la souffrance de notre société et je ressens l'intense besoin de faire cette recherche, car je crois que je pourrai sûrement un jour venir en aide à quelqu'un qui en a vraiment besoin.

J'ai ainsi décidé d'orienter mon projet de synthèse en faisant une étude documentaire sur les facteurs psychologiques, familiaux et sociaux qui influencent certains adolescents à faire une tentative de suicide.

Parce qu'on retrouve dans le parcours des suicidants un certain nombre de points communs, les épidémiologistes ont établi l'existence de "facteurs de risque" prédisposant à l'acte suicidaire (Bardet, 1998).

Au départ, les ressources que j'ai trouvées n'étaient pas toutes récentes. Je me suis donc concentré sur celles qui dataient moins puisque, comme plusieurs secteurs de la société, quelques facteurs suicidaires semblent eux aussi subir une certaine évolution. Je ne voulais pas trop réduire non plus mon champ de recherche alors, j'ai considéré et étudié une panoplie de ressources, autant écrites qu'audio-visuelles. De lecture en lecture, j'ai noté que certaines catégories de facteurs refaisaient surface et j'ai ainsi pu élaborer trois grands groupes, soient les facteurs psychologiques, les facteurs familiaux et les facteurs sociaux. Certains de ces facteurs touchent à plus d'une catégorie. J'ai alors dû évaluer à laquelle de ces trois grandes catégories ils devraient être associés. Il est donc important, lors de la lecture de ce document, de ne pas automatiquement associer un facteur à une seule catégorie. Plusieurs facteurs sont étroitement reliés à deux ou même à trois de ces catégories.

Le suicide touche toutes les couches sociales de la population, peu importent l'âge et le sexe. De façon réaliste, le suicide existera probablement toujours, mais le nombre de tentatives, et de ce fait, le nombre de pertes de vies humaines peut être grandement diminué si nous continuons à refuser d'encourager le silence et si nous devenons davantage pro-actifs en matière de prévention. Voici donc un résumé des principaux facteurs psychologiques, familiaux et sociaux qui influencent certains adolescents à faire une tentative de suicide. J'espère que ce travail pourra aider plus de gens, par exemple des enseignants, à reconnaître plus facilement les individus à risque. Ainsi, ces jeunes qui

ont besoin d'aide pourront, je l'espère, être plus rapidement référés à des professionnels tels que administrateurs scolaires, travailleurs sociaux, psychologues, etc. Malgré toutes nos bonnes intentions, nous devons reconnaître que le suicide est un phénomène complexe et qu'il peut parfois être imprévisible pour l'entourage de la personne qui passera à l'acte. Les facteurs énumérés dans ce projet ne sont pas toujours reliés à des signes avant-coureurs donnés par le suicidant. Il est toutefois évident que malgré le choc, l'ingratitude et la frustration engendrés par l'impuissance auxquels certains d'entre nous avons pu faire face à la suite du suicide d'un proche, nous nous devons de ne pas baisser les bras afin de rester solidaires en n'acceptant jamais le suicide comme alternative à la souffrance et au mal de vivre.

MÉTHODOLOGIE

Dans un premier temps, je suis allé consulter plusieurs sites Internet d'associations traitant du suicide. J'ai imprimé et lu beaucoup d'information parlant du suicide de façon générale. Ainsi, je voulais commencer à me familiariser avec la question du suicide sans tout de suite "focusser" sur les facteurs touchant seulement les adolescents. Ensuite, j'ai lu plusieurs livres traitant du suicide en commençant par identifier l'origine de l'ouvrage, le but de l'auteur et le contexte géographique (région d'où provient l'ouvrage/d'où viennent les données traitées) concerné afin d'avoir une variété de ressources ne provenant pas toutes du même milieu. J'ai visionné une panoplie de vidéos, films et documentaires traitant du suicide de façon directe ou indirecte. De plus en plus de similitudes et de facteurs se ressemblant ont ainsi commencé à ressortir de mes lectures et de ces "visionnements". J'ai alors rédigé de courts résumés de mes ressources sur des petites cartes allant dans un coffret afin de pouvoir les organiser, et ainsi, mieux prévoir le développement de mes futures catégories de facteurs.

Lors de quelques visites dans l'est du pays, je suis allé rencontrer des intervenants qui travaillent soit pour des centres d'intervention au suicide, soit dans des centres communautaires touchant à la prévention du suicide. Plusieurs de ces établissements détiennent une solide expertise en ce qui a trait aux tentatives faites par des personnes de jeune âge, ce qui inclut les adolescents. De retour en Alberta, j'ai fait quelques entrevues confidentielles avec des gens ayant été touchés par le suicide d'un proche afin de continuer mon apprentissage face au suicide et ainsi mettre un côté plus humain à ce qui venait déjà de la littérature. Je tiens toutefois à mettre une emphase très prononcée sur le

fait que ces entrevues ne font aucunement partie de ce projet. Elle n'étaient que de nature personnelle et resteront ainsi confidentielles au plus haut point.

Quand j'ai commencé à trouver les facteurs qui influencent certains adolescents à commettre une tentative de suicide, j'ai réalisé que ces facteurs étaient soit intérieurs, c'est-à-dire qui viennent de l'individu même, soit extérieurs, c'est-à-dire qui viennent du monde dans lequel l'individu vit et évolue. Ainsi, j'ai décidé d'établir une catégorie de facteurs psychologiques (individu) et une deuxième catégorie qui englobe les facteurs sociaux (monde extérieur). Plusieurs facteurs ressortant de la littérature sont associés étroitement aux parents, aux frères, aux soeurs et à la famille en général ; j'ai alors décidé d'inclure une troisième catégorie qui touche à la fois à l'individu et au monde extérieur, mais qui réside plutôt dans l'organisation et le fonctionnement de la famille, c'est-à-dire la catégorie des facteurs familiaux.

Comme je l'ai mentionné précédemment, plusieurs des facteurs que j'ai pu faire ressortir appartiennent à plus d'une catégorie. J'ai donc décidé de les associer à la catégorie à laquelle ils sont le plus étroitement reliés. Il ne sera donc pas surprenant de retrouver dans ce projet de grands liens entre certains facteurs appartenant à des catégories différentes. De façon logique, il est vrai de dire que tous ces facteurs, peu importe la catégorie à laquelle ils appartiennent, ont tous une certaine influence les uns sur les autres. D'où la complexité du phénomène suicidaire.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Afin de bien commencer la présentation des résultats, je suis allé voir le travail de Durkheim qui regarde le suicide du point de vue sociologique. Voici la définition qu'il donne au suicide et à la tentative de suicide :

> On appelle suicide tout cas de mort qui résulte directement ou indirectement d'un acte, positif ou négatif, accompli par la victime elle-même et qu'elle savait devoir produire ce résultat. La tentative, c'est l'acte ainsi défini, mais arrêté avant que la mort en soit résultée (Durkheim, 1930).

À titre de comparaison, voici une définition plus récente du même terme :

> Action de causer volontairement sa propre mort (ou de le tenter), pour échapper à une situation psychologique intolérable, lorsque cet acte, dans l'esprit de celui qui le commet, doit entraîner à coup sûr la mort (Le Petit Robert, 1991).

La terminologie se rapportant au suicide a évolué. Par exemple, on ne parle plus de suicide réussi mais bien de suicide complété. "Suicide" est un mot d'origine latine qui signifie mort de soi-même (sui : soi-même, cide : mort). De plus, quand on parle du suicide, on se rend vite compte qu'il y a plusieurs facteurs à considérer.

> Aucun facteur de risque ne peut, à lui seul, expliquer une tentative de suicide. Mais chez les personnes qui cumulent au moins trois facteurs, le risque suicidaire est sept fois plus élevé que chez celles qui n'en présentent aucun (Bardet, 1996).
>
> Bien entendu, ces facteurs pèsent différemment dans la balance et aucun d'entre eux ne semble être, de façon isolée, le seul facteur ou la seule cause du suicide (Falardeau, 2002).
>
> Comme l'ont aussi relevé les Nations Unies (1996) : le comportement suicidaire a des origines multiples et se développe à travers des chemins complexes (Falardeau, 2002).

Facteurs psychologiques

Orientation sexuelle (homosexualité): L'homosexualité est sans aucun doute le facteur le plus important qui pousse tant d'adolescents à faire une tentative de suicide. Il est malheureux de voir que les préjugés de la majorité de la population, surtout ici en Alberta vu, entre autres, l'interdiction du mariage entre homosexuels, incite plusieurs adolescents à mettre fin à leur souffrance et ainsi fin à leurs jours. Une étude menée à Calgary, où les mentalités face aux gais sont probablement généralement plus conservatrices qu'ailleurs au pays, démontre le lien solide entre l'homosexualité et le suicide chez les jeunes. À titre d'exemple de cette fermeture d'esprit, même le premier ministre, Ralph Klein, dit ouvertement qu'il fera tout en son pouvoir pour faire en sorte que le mariage entre personnes de même sexe ne soit jamais autorisé ici en Alberta.

> L'étude de Bagley et Tremblay (1997), la seule enquête canadienne de ce type disponible au moment d'écrire ces lignes, fut conduite auprès de 750 jeunes hommes de toutes orientations sexuelles de la région de Calgary. Elle montre (sic) que les jeunes hommes homosexuels et bisexuels comptent pour 62,5 % des jeunes hommes ayant tenté de se suicider, alors que la population d'orientation homosexuelle ou bisexuelle ne représente que 12,7 % du total de l'échantillon. (Dorais, 2000).

Malgré le fait que la société change de plus en plus face à l'acceptation des différentes orientations sexuelles, il y a encore beaucoup trop d'homophobie et de non acceptation. La différence choque et les personnes homosexuelles ou bisexuelles sont probablement les premières à le savoir. Notons, par exemple, le fait que le mariage entre personnes de même sexe est reconnu en Colombie-Britannique depuis le 8 juillet 2003, en

Ontario depuis le 9 octobre 2003 et au Québec depuis le 19 mars 2004, mais pas encore en Alberta.

Selon l'expérience personnelle de plusieurs de mes amis gais, une jeune personne qui est homosexuelle sait souvent qu'elle est "différente" bien avant de savoir que sa "différence" s'appelle homosexualité. C'est souvent une fois arrivée à l'adolescence que cette dernière entre en contact avec la réalité de la société, celle qui dit que tu es "hétéro" ou "gai", mais pas les deux. On se doit de s'affirmer, mais souvent sans le support requis. Voilà sûrement pourquoi tant de gens homosexuels ne font leur "coming out" que quelques années plus tard. Malheureusement, plusieurs ne peuvent ou ne veulent pas attendre. Leur souffrance les force à envisager une autre alternative... souvent fatale. Imaginez toutes les vies que l'on pourrait sauver si l'on était plus ouvert d'esprit...

Un des plus grands mythes sociaux touchant à l'homosexualité est celui qui dit qu'une personne homosexuelle choisit d'être homosexuelle. On peut choisir de faire semblant d'être hétérosexuel quand on ne l'est pas, et ainsi, être très malheureux, mais tôt ou tard, le désir d'être soi-même va refaire surface. C'est une question d'honnêteté et de respect de soi. S'ouvrir aux autres et s'afficher est différent ; des fois on ne peut pas ou on n'ose pas…

> Ça a pris un certain temps avant que je m'ouvre aux gens qui m'entourent. Mes proches, ma famille, entre autres. Ça a pris un bon deux ans. C'est à la suite d'un décès dans la famille que j'ai commencé à m'ouvrir. Au début, lorsque je m'ouvrais à ma famille, la réaction était : "Ben voyons, c'est pas possible, pas toi !" J'avais trop bien joué le jeu ! (Dorais, 2000).

Une chose est certaine : malgré le fait que la société change, c'est encore très difficile, de façon générale, pour un jeune homosexuel de sortir du placard sans moments difficiles. Dans son for intérieur, il sait sûrement que ce sera pénible. Pour plusieurs, tout ce long processus est très décourageant.

> Le suicide chez les jeunes homosexuels ou bisexuels est la conséquence directe et prévisible de l'absence de place qu'ils ont dans notre société. Tout, ou presque, concourt à leur passer le même message : on préférerait qu'ils n'existent pas. Certains d'entre eux ne comprennent que trop bien le message… (Dorais, 2000).

Les études le démontrent, l'homosexualité est la cause la plus importante du suicide chez les adolescents mâles.

> En 1998, une nouvelle analyse faite par Gary Remafedi d'une étude conduite en 1987 auprès de 36 254 étudiants américains (inscrits de la septième à la douzième année du cours secondaire, ayant un âge moyen d'environ 15 ans) arrive à des résultats similaires : en dépit de leur nombre limité (202 répondants), les jeunes hommes de 13 à 18 ans qui se déclaraient ouvertement homosexuels ou bisexuels rapportaient sept fois plus souvent avoir fait des tentatives de suicide que les individus d'un groupe témoin composé de jeunes hommes hétérosexuels présentant le même profil sociodémographique. En fait, 28 % des répondants homosexuels ou bisexuels de cette étude rapportaient avoir fait une tentative de suicide, versus 4,2 % des jeunes hétérosexuels (Dorais, 2000).
>
> Sexual Orientation Issues – The suicide rate among gay youth is higher than that is in the general population (The Support Network, 2004).
>
> Plusieurs études montrent (sic) que les risques de tentatives de suicide sont respectivement six et deux fois plus élevés chez les homosexuels et les lesbiennes que dans des groupes témoins composés d'hommes et de femmes hétérosexuels et célibataires (Bell et Weinberg, 1978 ; Saghir et Robins, 1973; Jay et Young, 1979) (Le suicide au Canada, 1994).

Donc, l'homosexualité est un facteur clé face au suicide. Plusieurs écoles secondaires, comme l'école Harry Ainlay ici à Edmonton, ont maintenant une association pour les étudiants homosexuels à l'intérieur même de l'école. Cette initiative est merveilleuse et des études futures démontreront sûrement le rôle que de telles associations jouent en matière de prévention du suicide.

Amplification émotionnelle : L'amplification émotionnelle est un état où l'individu sort toute réaction émotive de sa vraie proportion. Un petit quelque chose de très bénin devient, pour ce dernier, une vraie catastrophe. Par exemple, un individu qui souffre d'amplification émotionnelle ne verra pas son monde en différents tons de "gris", mais bien en "noir et blanc".

> Les adolescents peuvent interpréter les situations avec des lunettes différentes des nôtres, ce qui les amène à dramatiser le moment présent et à entrevoir moins d'alternatives (La prévention du suicide, tout le monde s'en mêle, 2003).

Il est important de souligner que l'adolescence est une période de la vie où il est normal de constater une amplification émotionnelle chez le jeune. Elle fait partie du développement normal de l'individu.

Impulsivité : L'impulsivité est le fait que l'individu agit sous l'impulsion de pensées et de mouvements spontanés, irréfléchis ou même parfois plus forts que sa volonté. On parle ici d'impulsivité psychologique puisque c'est celle qui est la plus dangereuse, car elle peut être très sournoise.

> Ceux qui ont rencontré de nombreuses difficultés très rapides et qui se sont potentialisés dans une amplification émotionnelle importante... semblent plus à risque de procéder à une tentative de suicide (Le suicide chez les adolescents, 1992).

> Pour les adolescents, le processus suicidaire ne suit pas les mêmes étapes que pour la majorité des adultes. L'impulsivité présente chez les jeunes de ce groupe d'âge fait que chaque événement peut se vivre de façon si intense que le passage à l'acte devient imminent. Ayant moins d'expérience que l'adulte, l'adolescent se trouve moins outillé pour faire face aux difficultés et peut passer à l'acte plus rapidement sans tenir compte du processus et ce, suite à un événement traumatisant pour lui (La prévention du suicide, tout le monde s'en mêle, 2003).

Isolement : L'isolement est très souvent sournois puisque qu'il commence tranquillement. C'est le fait que l'individu va peu à peu se fermer sur lui-même et ainsi ne plus autant se mêler aux autres et à son entourage. C'est un facteur souvent associé à la dépression et à l'intégration sociale (voir non appartenance).

> Sense of isolation – feeling alone, that no one understands or cares or, that one is burdensome to others (The Support Network, 2004).

> Les personnes vivant hors des grands centres, sur des réserves amérindiennes ou dans des prisons sont plus susceptibles de faire une tentative de suicide (Le suicide chez les adolescents, 1992).

Quand on parle d'isolement, on peut citer comme exemple les secrets de famille puisque ceux-ci font en sorte que l'individu est encore davantage laissé à lui-même face à ses émotions. On parle ici de non-dit, de grands silences. Il peut souvent il y avoir de la honte et de la culpabilité face aux secrets. Selon Morval (1985), les secrets de famille sont divisés en deux catégories : les événements comme un avortement, une naissance illégitime, une liaison extraconjugale, l'inceste, le viol et l'homosexualité. La deuxième catégorie est celle des faits personnels tels : troubles physiologiques, maladie chronique, trouble du comportement, phobie et rituels.

Dépression : La dépression est un facteur très important face au suicide des adolescents.

> Une caractéristique indirectement reliée à la dépression et présente chez les suicidaires est la perte d'espoir en la vie. Les jeunes qui affichent une perte d'espoir ne voient pas seulement les choses comme si elles étaient sans issue, mais ont le sentiment que les choses ne pourront pas s'améliorer (Séguin et Huon, 1999).
>
> Il est faux de croire que les adolescents sont immunisés contre la dépression. Chez jusqu'à 90 % des adolescents décédés par suicide, un diagnostic de trouble mental a pu être posé à la suite du décès, le plus souvent une dépression ou un autre trouble de l'humeur. Il importe de prendre au sérieux les symptômes dépressifs des adolescents (La prévention du suicide, tout le monde s'en mêle, 2003).

La dépression est un facteur important face au suicide mais les deux ne sont pas nécessairement reliés. Il faut faire attention de ne pas automatiquement considérer une personne dépressive comme étant une personne suicidaire.

> Cette insistance sur la dépression, concernant les personnes ayant tenté de s'enlever la vie, m'apparaît donc injustifiée. Il se peut que la personne suicidaire soit déprimée (à divers degrés), mais la dépression ne peut en elle-même expliquer ce que vit la personne qui songe à en finir. En outre, bien des personnes dépressives n'ont aucun comportement suicidaire (Falardeau, 2002).

Le suicide est aussi rattaché à d'autres maladies à ne pas sous-estimer.

> Outre la dépression majeure, le suicide serait associé aux maladies mentales suivantes : la schizophrénie, le trouble de personnalité limite, le trouble affectif bipolaire (Grunberg *et al.*, 1994 ; Kaplan et Sadock, 1994), les troubles anxieux, les toxicomanies et les troubles alimentaires (Maris *et al.*, 1992) (Falardeau, 2002).

Donc, la dépression est une maladie mentale très importante à ne pas sous-estimer. Dans le cas où un enseignant, par exemple, soupçonnerait qu'un élève est dépressif, il est très important que celui-ci soit référé à un psychologue ou à un psychiatre afin qu'il soit pris en main et qu'il y ait un suivi régulier de l'état psychologique de ce dernier. Dans le cas où la dépression est sévère et inquiétante, la prise de médicaments antidépresseurs peut jouer un rôle clé face à la prévention d'une éventuelle tentative de suicide.

Donc, parmi les facteurs psychologiques, on retrouve l'orientation sexuelle (homosexualité), l'amplification émotionnelle, l'impulsivité, l'isolement et la dépression. Ces derniers sont les causes psychologiques principales du suicide chez les adolescents. Comme nous allons voir dans la prochaine section, les facteurs familiaux ont un effet très important sur l'adolescent et son développement tout entier.

Facteurs familiaux

Situation familiale : Dans plusieurs livres qui traitent du suicide chez les adolescents, la situation familiale est un facteur qui revient très souvent.

> Interrogés dans le cadre d'une étude menée par Côté *et al.* (1990) auprès de 2850 adolescents, ceux à tendances suicidaires évoquent des problèmes familiaux tels que les conflits avec les parents ou la fratrie, le divorce, la séparation des parents, la violence et l'inceste. Il ressort que les difficultés familiales sont les événements déclencheurs les plus importants lors de tentatives de suicide; viennent ensuite les difficultés dans la vie sentimentale (Séguin et Huon, 1999).

Milieu familial dysfonctionnel : Cela signifie que le noyau familial n'est pas stabilisant et positif pour l'individu. On parle ici d'enchevêtrement, c'est-à-dire qu'il y a un profond

désordre dans les différentes pratiques et les différents rôles des membres d'une famille. La situation familiale est malsaine pour l'adolescent.

> Le manque de différenciation du système familial enchevêtré décourage l'exploration autonome et la prise en charge des problèmes. Ce type de familles répond à la moindre variation avec une vitesse et une intensité excessives. Baker (1976) en décrit les caractéristiques de la façon suivante : 1er Un haut degré de résonance et une absence d'interactions dyadiques, avec comme conséquence la confusion des problèmes et l'implication des enfants dans les tensions entre les parents ; 2e des déclarations de proximité, des conflits conjugaux non résolus et une forte résistance au changement ; 3e une absence de frontières intergénérationnelle (sic) claires et une absence d' autonomie progressive des enfants avec l'âge. Les frontières entre sous-systèmes sont facilement transgressées et la différenciation des individus est pauvre : chacun est perdu dans le système (Morval, 1985).

Absence de limites : Ce facteur est étroitement lié au milieu familial dysfonctionnel. L'absence de limites signifie que l'adolescent n'a pas à suivre de règlements ou de façons de faire délimitées. Il en vient à être confus et désorganisé.

> Chaque sous-système a des fonctions spécifiques et adresse des demandes particulières à ses membres. La fonction des frontières est donc de protéger l'autonomie et la différenciation du sous-système. Pour qu'il y ait un bon fonctionnement familial, les frontières des sous-systèmes doivent être claires, mais permettre des contacts entre les membre de l'extérieur (Minuchin, 1974) (Morval, 1985).

Rejet et négligence : L'adolescent qui vit dans une situation de rejet et de négligence n'a pas le sentiment d'être important pour ses parents et les autres membres de sa famille. Il ne peut parler de ses problèmes, car on ne l'écoute pas. Il peut même se questionner sur la valeur qu'il a puisque personne ne semble s'informer de lui. Il se sent probablement davantage comme un fardeau qu'autre chose. On parle aussi de non appartenance au système.

Ceux qui vivent des relations de rejet semblent nettement plus à risque de faire une tentative de suicide (Le suicide chez les adolescents, 1992).

Violence et agressions sexuelles : La violence verbale, psychologique et physique ainsi que les agressions sexuelles de toutes sortes représentent de lourds problèmes auxquels plusieurs adolescents suicidaires ont à faire face. Le non-dit souvent rattaché à ces événements est tragique et empoisonne la vie de l'individu (voir aussi le facteur d'isolement).

Parmi les événements traumatiques qu'évoquent les jeunes suicidants dans leurs antécédants, les abus sexuels occupent une place de premier plan. Fréquemment méconnu ou mésestimé, l'inceste en représente une des expressions majeures. Il est impossible d'affirmer que la transgression de cet interdit fondamental propre à toutes les civilisations, est – de nos jours – plus répandue qu'auparavant. La connaissance précise du phénomène fait l'objet d'un tabou social tenace (Pommereau, 1996).

Les abus sexuels sont la cause de beaucoup de tentatives de suicide. Or le lien n'est pas toujours mis en évidence. En effet, de telles victimes "enterrent" souvent leur secret (soit il est tu, soit il est refoulé et comme oublié). En outre, l'acte suicidaire peut intervenir des années après l'événement traumatique (Bardet, 1996).

Donc, parmi les facteurs familiaux, on retrouve la situation familiale qui peut souvent s'avérer être dysfonctionnelle. L'absence de limites, le rejet et la négligence ainsi que la violence et les agressions sexuelles sont les causes familiales principales du suicide chez les adolescents. Les facteurs familiaux et les facteurs sociaux sont primordiaux face au développement de l'adolescent puisqu'ils influencent constamment son ouverture au monde extérieur.

Facteurs sociaux

Alcool et drogues : L'alcool et les drogues sont souvent des moyens utilisés pour essayer d'amoindrir la souffrance ressentie dans les différents secteurs de la vie de l'adolescent. Cependant, elles représentent un très grand danger puisqu'elles changent le comportement de l'individu, et ainsi, sa façon de faire face à ses problèmes.

> La drogue et l'alcool représentent un autre grand risque puisqu'ils ont un effet désinhibiteur (sic). Par conséquent, les jeunes sont plus susceptibles d'adopter des comportements suicidaires lorsqu'ils sont intoxiqués (Séguin et Huon, 1999).
>
> Les suicidaires sont au moins trois fois plus nombreux à présenter ce type de dépendance (l'alcool) peu importe (sic) le sexe et l'âge. La dépendance à l'alcool est nettement plus importante chez les hommes suicidaires ; ils sont deux fois plus nombreux que les femmes à présenter une telle dépendance (tableau 8) (Annexe A). Les hommes non suicidaires sont également plus nombreux que les femmes à dépendre de l'alcool, mais dans des proportions nettement moindres que pour les suicidaires (Les comportements suicidaires chez les jeunes québécois de 15 à 24 ans, 1992).
>
> Alcohol, in particular, reduces one's inhibitions, while acting as a depressant (The Support Network, 2004).

L'usage de drogues fortes est nettement plus répandu chez les suicidaires et augmente chez ceux ayant fait une tentative (tableau 7) (Annexe B). Cette consommation se retrouve chez la moitié de ceux ayant commis une tentative de suicide, chez le quart de ceux en ayant eu l'idée, alors que c'est le cas du dixième des non suicidaires. Parmi les drogues fortes utilisées par les jeunes suicidaires, la cocaïne et les drogues psychédéliques sont les plus répandues. Aussi, 25,3 % de ceux ayant fait une tentative de suicide consomment des drogues fortes et présentent en plus une dépendance à l'alcool. Cette

proportion s'abaisse à 8,3 % chez ceux en ayant eu l'idée et à un 1,4 % pour les non suicidaires… En revanche, près de deux fois plus d'hommes et de femmes suicidaires ont consommé des drogues en comparaison avec les non suicidaires (tableau 8) (Annexe A).

Non appartenance : Les adolescents sont particulièrement sensibles aux pressions qu'exercent sur eux les autres individus de leur entourage. Entre autres, l'exclusion et la non appartenance peuvent avoir un effet très néfaste sur eux.

> Tousignant *et al.* (1986) ont comparé 25 étudiants suicidaires et 25 étudiants non suicidaires quant aux formes de soutien social qu'ils avaient développé. Les jeunes des deux groupes ne se différencient pas les uns des autres quant au nombre de liens importants qu'ils ont avec des personnes à l'extérieur de leur foyer. Par contre, les auteurs rapportent de grandes différences quant au nombre de personnes importantes au sein de la famille ; dans le cas des jeunes suicidaires, les liens sont moins nombreux, mais ils sont aussi souvent des sources de conflits. Cette recherche confirme donc la distinction entre l'isolement social et l'isolement affectif (Bégin et Huon, 1999).
>
> Il apparaît clair que le phénomène de non appartenance des adolescents, non appartenance à leur famille, mais aussi difficulté d'appartenance à l'intérieur d'un groupe ou d'une communauté, semble jouer un rôle sur la tentative de suicide et sur la fréquence plus grande de la tentative de suicide (Le suicide chez les adolescents, 1992).

Violence de la société et escalade des moyens: La violence de la société a définitivement un effet très important sur les adolescents. Certains peuvent voir la réponse à leurs problèmes dans la violence, celle qu'ils tournent vers leur propre personne. Aussi, le fait que la violence existe de façon importante dans notre société tend à banaliser l'acte suicidaire.

> Forcés de constater pour ceux qui interviennent auprès des adolescents, que ceux-ci ont dû utiliser de plus en plus des moyens importants pour exprimer leur détresse et leurs difficultés. Il n'est pas rare d'avoir des adolescents qui sont à la

> deuxième et troisième tentatives alors qu'ils avaient déjà avoué leur première et deuxième, mais qui n'avaient pas été pris en charge ou à tout le moins pris au sérieux. Cette escalade de moyens amène les adolescents à certainement utiliser des moyens qui finiront par faire comprendre et il est clair que ça se fait souvent à leur détriment. La violence importante de nos sociétés amène aussi à sous-évaluer le geste suicidaire comme étant un geste relativement bénin et il n'est pas rare d'entendre la phrase : «Il a pris seulement cinq pilules, il a pris seulement dix pilules, il s'est juste ouvert les veines, c'était pas très grave». Cette violence semble être un fait accepté, mais il est clair que l'adolescent, pour exprimer toute sa détresse, doit en arriver à des moyens qui sont très graves (Le suicide chez les adolescents, 1992).

Les pertes : L'adolescent qui perd un proche soit par la mort ou suite à une séparation (Annexe C) peut très rapidement passer au stade critique de cristallisation et ainsi faire une tentative de suicide. Souvent, les adolescents mettent beaucoup d'espoir et donnent beaucoup d'importance à une relation avec une autre personne. Si cette relation s'avère impossible pour une raison ou une autre, l'adolescent est souvent très affecté et plus rien autour de lui ne semble avoir d'importance.

> La perte d'un parent, d'un frère, d'une sœur ou d'un ami intime peut susciter le désespoir et par conséquent, augmenter les risques d'un comportement suicidaire (Robbins, 1998)… Plusieurs auteurs rapportent que bien des jeunes suicidaires se trouvent en phase de rupture de relation au moment de la tentative de suicide. Tousignant *et al.* (1986) ont mené une étude auprès de 50 jeunes dont la moitié cultivaient alors des idéations suicidaires sérieuses, tandis que l'autre moitié étaient non suicidaires. L'étude révèle que les jeunes suicidaires vivent plus intensément une relation amoureuse et peuvent former assez tôt des projets de cohabitation ou de mariage (Séguin et Huon, 1999).
>
> While none of the losses may be particularly overwhelming in itself, an accumulation of losses or changes over a limited time period can precipitate a suicidal crisis (The Support Network, 2004).

Insatisfaction relationnelle et rupture amoureuse : Pour un adolescent suicidaire, la perte de son ou sa petit(e) ami(e) peut facilement être la goutte qui fait déborder le vase (Annexe D). Il arrive très fréquemment qu'un adolescent suicidaire interprète la fin d'une

relation amoureuse comme la fin de tout ce qui lui restait pour "vivre". Ce facteur est très fermement lié au facteur des pertes significatives (voir les pertes).

> L'intégration sociale des jeunes suicidaires se caractérise par une satisfaction moindre de leur vie sociale en général et par des niveaux de satisfaction relationnelle moins élevés avec leurs amis ou leur conjoint. Ce niveau d'insatisfaction relationnelle augmente chez ceux ayant fait une tentative de suicide en comparaison avec les idéatifs et les suicidaires. Dans les relations amicales, les proportions passent respectivement à 12,3 % à 6,2 % et 2,1 % et dans les relations de couple, de 38,2 % à 27,2 % et 2,4 % (Les comportements suicidaires chez les jeunes québécois de 15 à 24 ans, 1992).
>
> On peut supposer que l'adolescent suicidaire vit plus intensément une relation amoureuse et y investit davantage parce qu'il ne trouve pas dans son milieu familial l'amour, la tendresse, l'attention et l'affection dont il a besoin et parce qu'il cherche une personne susceptible de le rassurer quant à sa valeur personnelle (Séguin et Huon, 1999).

Imitation : Plusieurs adolescents sont plus susceptibles de copier le comportement d'un ami ou d'un proche à la suite d'une tragédie. Ils y voient alors comme une sorte d'approbation, de consentement.

> Recent suicide or attempt by a friend or family member – The intense and complicated process of grieving a suicide can cause a person to feel suicidal themselves. Also, in a sense, this act has modeled suicide as an acceptable option (The Support Network, 2004).
>
> Le phénomène d'imitation a été bien reconnu. Il est clair qu'on n'en comprend pas tous les tenants, mais c'est un phénomème aussi qui est bien connu (Le suicide chez les adolecsents, 1992).

Disponibilité des moyens : Il est démontré que le fait que certains moyens de se blesser ou de s'empoisonner soient à disposition des adolescents augmente grandement les chances que ces derniers les utilisent. On peut alors parler des médicaments de la pharmacie familiale. Si celle-ci est trop remplie de médicaments dangereux, un

adolescent ayant des pensées suicidaires pourrait s'en servir (Annexe E). Les armes à feu sont aussi très souvent utilisées et les conséquences sont alors évidemment désastreuses. Le film documentaire "Bowling For Columbine" démontre clairement la corrélation qui existe entre la disponibilité des armes et le nombre de gens tués au moyen d'armes à feu.

> Convenons donc de cette simple évidence : limiter l'accès aux substances potentiellement toxiques (produits dangereux, médicaments…) et les délivrer dans un conditionnement approprié (faible quantité de produit au prorata de sa dangerosité), peut (sic) indubitablement contribuer à rendre les accidents ou certaines TS moins probables ou moins graves. De même, la restriction contrôlée de la détention d'armes à feu limite les risques d'accident, de conduite criminelle ou de raptus suicidaire. Surtout, moins l'accès à celles qui sont les plus meurtrières est aisé, moins les dégâts seront lourds de conséquence (sic) lors de l'usage de l'arme concernée (Pommereau, 1996).

> Lorsque vous avez une arme à la maison, il y a six fois plus de chances que ce soit un membre de votre famille qui en soit la victime que la cambrioleur qui se présentera chez vous. Alors, il est clair que si ces moyens-là sont mis à la disposition des adolescents, ils sauront les utiliser et ils les utiliseront parfois contre eux (Le suicide chez les adolescents, 1992).

Échec scolaire : L'échec scolaire peut rendre l'individu encore moins enclin à vouloir continuer à croire à un futur meilleur. Il diminue beaucoup l'estime de soi et peut de beaucoup augmenter la dépression qui sont tous les deux des facteurs psychologiques très importants.

> Plusieurs auteurs constatent que les jeunes suicidaires ont de la difficulté à s'intégrer au milieu scolaire et que leur rendement scolaire est insatisfaisant. On a également observé que les adolescents suicidaires étaient nombreux à quitter l'école. Toutefois, il existe aussi des jeunes suicidaires qui n'éprouvent pas de difficultés majeures à l'école (Séguin et Huon, 1999).

Donc, parmi les facteurs sociaux, on retrouve l'alcool et les drogues, le sentiment de non appartenance, la violence de la société, l'escalade des moyens, les pertes, l'insatisfaction relationnelle et la rupture amoureuse, l'imitation, la disponibilité des moyens et l'échec scolaire. Ces derniers facteurs sont les causes sociales principales du suicide chez les adolescents. L'interaction des différents facteurs, qu'ils soient de nature psychologique, familiale ou sociale, rend chaque situation de vie unique. Il faut donc faire attention de ne pas tomber dans le piège de la comparaison entre deux adolescents qui vivent des facteurs de risque semblables en s'imaginant que leurs chances de faire une tentative de suicide sont semblables. Deux adolescents peuvent facilement réagir de façon très différente à des facteurs qui peuvent sembler, pour les gens de l'extérieur, très semblables.

Conclusion

J'ai fait cette recherche pour mieux me renseigner au sujet du suicide des adolescents, mais aussi pour aider d'autres enseignants à être davantage aux aguets et à les habiliter à pouvoir reconnaître les élèves qui sont en détresse. Notre rôle principal, comme éducateurs, est d'enseigner, mais nous nous devons aussi de veiller au bien et à la santé physique et psychologique de nos élèves. Nous ne devons pas non plus jouer au psychologue puisque nous ne sommes pas formés dans ce domaine. Cependant, il est de notre devoir de pouvoir reconnaître une situation où un élève requiert un suivi par un professionnel. Dans le cas où une personne intervenante serait confrontée à une situation très sérieuse où la tentative de suicide serait crainte, j'ai ajouté un ''pacte de vie'' (Annexe F) qui se trouve à être une promesse qu'un individu fait à une autre personne et qui stipule qu'elle ne passera pas aux actes avant une prochaine rencontre. Il ne faut donc pas avoir peur de parler avec nos élèves et de les questionner s'ils ont l'air tourmentés. Ensuite, si cela semble être la chose à faire, nous nous devons de prendre contact avec une personne ressource, même si l'élève nous a demandé de ne pas en parler à qui que ce soit.

Rappelons-nous que si nous ne sommes pas éveillés aux besoins de nos élèves, qui d'autre sera là pour les aider en période de crise? **Même les adolescents les plus souffrants ne veulent pas mourir, ils ont besoin d'aide**!

> Trois des significations du suicide ont été dégagées des discours de tous les jeunes : la fin des souffrances, la sortie des problèmes et l'espoir d'être reconnu pour recevoir de l'attention, de l'affection, de l'aide (Falardeau, 2002).

BIBLIOGRAPHIE

Bardet, M. (1996). *Le suicide.* Toulouse : Éditions MILAN.

Dorais, M. (2000). *Mort ou fif ; la face cachée du suicide chez les garçons.* Bibliothèque nationale du Québec : VLB Éditeur.

Durkheim, É. (1930). *Le suicide ; étude de sociologie.* Paris : P.U.F.

Falardeau, M. (2002). *Huit clés pour la prévention du suicide chez les jeunes.* Presses de l'Université du Québec : Sainte-Foy, Québec.

La prévention du suicide : Tout le monde s'en mêle. Document du Comité régional en prévention du suicide, région Chaudière-Appalaches, novembre 2003.

Le Petit Robert. Les Dictionnaires Robert. Montréal, Canada, 1991.

Les comportements suicidaires chez les jeunes québécois de 15 à 24 ans. Ministère de la Santé et des Services sociaux. Bibliothèque nationale du Québec, 1992.

Le suicide au Canada, mise à jour du Rapport du Groupe d'étude sur le suicide au Canada. Direction générale des programmes et des services de santé. Santé Canada, 1994.

Le suicide chez les adolescents. Document audio-visuel. Hôpital Sainte-Justine, Montréal, 1992.

Morval, M. (1985). *Psychologie de la famille.* Les Presses de l'Université de Montréal.

Pommereau, X. (1996). *L'adolescent suicidaire.* Dunod, Paris.

Séguin, M., & Huon, P. (1999). *Le suicide : Comment prévenir, comment intervenir.* Bibliothèque nationale du Québec : Éditions Logiques.

Support Network (2004). Document du Suicide Information & Education Centre. Calgary, Alberta.

Afin de donner de l'information supplémentaire à ceux qui aimeraient en apprendre davantage au sujet du suicide chez les adolescents, j'ai inclus une section de "ressources supplémentaires" après la bibliographie. Cette section comprend des ressources qui traitent du suicide chez les adolescents et/ou du suicide en général.

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

Après…parce que le suicide, c'est aussi quelques chose que l'on fait aux autres. Document audio-visuel. Office national du film, 2001.

Chabot, M. (1997). *En finir avec soi ; la voix du suicide.* Bibliothèque nationale du Québec : VLB Éditeur.

Dalley, P., & Campbell, M. Sous presse. Être gai, lesbienne ou bisexuel(le) à l'école. Dans N. Labrie et S. Lamoureux. *Enjeux de l'éducation en Ontario français.* Sudbury : Prise de parole.

Denis, C., Descent, D., Fournier, J., & Millette, G. (1991). *Individu et société.* Bibliothèque nationale du Québec : McGraw-Hill.

Dorais, M. (1997). *Ça arrive aussi aux garçons ; l'abus sexuel au masculin.* Bibliothèque nationale du Québec : VLB Éditeur.

Fortin, P., & Bouliane, B. (1998). *Le suicide ; Interventions et enjeux éthiques.* Presses de l'Université du Québec : Sainte-Foy, Québec.

Fuir, ou le suicide vu de l'intérieur. Document audio-visuel. Office national du film, 1979.

Gratton, F. (1996). *Les suicides d'être de jeunes québécois.* Presses de l'Université du Québec : Éditions ESKA.

Kiss, A. (1999). *Suicide et culture.* Montréal : L'Harmattan.

Laplante, L. (1985). *Le suicide.* Bibliothèque nationale du Québec : Diffusion Prologue.

La prévention du suicide chez les jeunes. Le modèle de la Colombie-Britannique, un regard sur les pratiques québécoises. Bibliothèque nationale du Québec, 2001.

Le goût de la vie. Document audio-visuel. Office national du film, 1993.

Le suicide chez les jeunes : S.O.S. Jeunes en détresse ! Conseil permanent de la jeunesse. Bibliothèque nationale du Québec, 1996.

Le suicide, comprendre et intervenir. Document du site Internet de l'Association québécoise de suicidologie. Janvier 2003.

L'idée noire. Document audio-visuel. Office national du film, 2000.

Lukas, C., & Seiden, M. (1990). *Silent Grief : Living in the wake of suicide.* New York: Bantam.

Marc, P. (1996). *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire.* Genève : Éditions du Tricorne.

Minois, G. (1995). *Histoire du suicide ; La société occidentale face à la mort volontaire.* France : Fayard.

Morin, M-L. (1999). *Le suicide chez les jeunes.* Bibliothèque nationale du Québec : Éditions Médiaspaul.

Moron, P. (1975). *Le suicide.* Presses universitaires de France, Paris.

Rabkin, B. (1980). *La psychologie du suicide chez les adolescents.* Bibliothèque nationale du Québec : Éditions du Jour.

Richard Cardinal : le cri d'un enfant métis. Document audio-visuel. Office national du Film, 1987.

School dispute ends in teen's suicide. *Globe and Mail*, October 4, 2002.

Semaine de la prévention du suicide et clientèle hommes. Document du site Internet du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. Rapport d'évaluation présenté en août 2002.

S'entraider pour la vie. Stratégie québécoise d'action face au suicide. Bibliothèque Nationale du Québec, 1998.

Shaver, A. (1990). *Le suicide chez les adolescents.* Division des affaires politiques et sociales. Bibliothèque du Parlement : Ottawa.

Teen Suicide. *Current Health* 2, Dec 1997, Vol. 24, Issue 4.

Terré, F. (1994). *Le suicide.* Presses Universitaires de France : Paris.

Weber, S. (1988). *L'acte suicide ; Un rite intime de passage.* Paris : Hommes et Groupes Éditeurs.

Weiss, J. (1986). *Ces enfants qui se suicident.* Paris : Éditions Garancière.



ANNEXES

ANNEXE A

Dépendance à l'alcool et consommation de drogues chez les suicidaires et les non suicidaires selon le sexe et l'âge
(Tableau 8)

TABLEAU 8
DÉPENDANCE À L'ALCOOL ET CONSOMMATION DE DROGUES CHEZ LES SUICIDAIRES ET LES NON - SUICIDAIRES SELON LE SEXE ET L'ÂGE

	suicidaires		non suicidaires	
	%	i.c. 95%	%	i.c. 95%
Dépendance à l'alcool				
hommes	24,7[a,c]	± 6,3	6,7	± 1,3
femmes	11,4[c]	± 3,9	3,7	± 1,0
15-19 ans	19,8[c]	± 5,5	5,5	± 1,2
20-24 ans	14,6[c]	± 2,5	5,0	± 1,1
Consommation de drogues				
Marijuana seulement				
hommes	28,6[c]	± 6,6	17,0	± 1,9
femmes	22,9[c]	± 5,1	15,0	± 1,9
15-19 ans	19,8[c]	± 5,5	11,8[b]	± 1,7
20-24 ans	29,8[c]	± 5,8	20,3	± 2,1
Drogues fortes				
hommes	29,4[c]	± 6,7	10,3	± 1,6
femmes	20,8[c]	± 5,0	8,4	± 1,5
15-19 ans	22,0[c]	± 5,8	5,5[b]	± 1,2
20-24 ans	26,4[c]	± 5,6	13,0	± 1,8

a. Comparaisons hommes / femmes ($p<0,05$)
b. Comparaisons 15-19 ans / 20-24 ans ($p<0,05$)
c. Comparaisons suicidaires / non-suicidaires ($p<0,05$)

ANNEXE B

Fréquence de dépendance à l'alcool et de consommation de drogues chez les suicidaires et les non suicidaires
(Tableau 7)

TABLEAU 7
FRÉQUENCE DE DÉPENDANCE À L'ALCOOL ET DE CONSOMMATION DE DROGUES CHEZ LES SUICIDAIRES ET LES NON SUICIDAIRES

	non suicidaires		idéatifs		tentatives	
	%	i.c. 95%	%	i.c. 95%	%	i.c. 95%
Dépendance à l'alcool	5,2	± 0,8	22,6[c]	± 5,2	21,2[a]	± 9,5
Consommation de drogues:						
Marijuana seulement	16,2	± 1,3	23,3[c]	± 5,3	6,3[a,b]	± 5,7
Drogues fortes	9,4	± 1,0	25,0[c]	± 5,4	46,3[a,b]	±11,6

a. Comparaisons tentatives / non suicidaires ($p<0,05$)
b. Comparaisons tentatives / idéatifs ($p<0,05$)
c. Comparaisons idéatifs / non suicidaires ($p<0,05$)
a. Comparaisons tentatives / non suicidaires ($p<0,05$)
b. Comparaisons tentatives / idéatifs ($p<0,05$)
c. Comparaisons idéatifs / non suicidaires ($p<0,05$)
d. Comparaisons hommes / femmes ($p<0,05$)
e. Comparaisons suicidaires / non suicidaires ($p<0,05$)
f. Comparaisons 15-19 ans / 20-24 ans ($p<0,05$)

ANNEXE C

Événements stressants survenus avant l'âge de 12 ans et au cours des 12 derniers mois pour les suicidaires et les non suicidaires
(Tableau 10)

TABLEAU 10
ÉVÉNEMENTS STRESSANTS SURVENUS AVANT L'ÂGE DE 12 ANS ET AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS POUR LES SUICIDAIRES ET LES NON SUICIDAIRES

	non suicidaires		idéatifs		tentatives	
	%	i.c. 95%	%	i.c. 95%	%	i.c. 95%
Avant l'âge de 12 ans						
Décès-mère	1,2	± 0,4	0,5	± 0,5	—	—
Décès-père	3,8	± 0,7	1,3[c]	± 1,6	10,1	± 7,5
Séparation-parents	12,2	± 1,1	12,2	± 4,6	33,2[a,b]	±11,2
Placement	1,4	± 0,4	4,5	± 2,9	11,7[a]	± 7,6
12 derniers mois						
Déménagement	16,4	± 1,3	23,2	± 5,9	24,0	±10,0
Perte d'emploi	6,9	± 0,9	12,3	± 4,6	37,9[a,b]	±11,4
Séparation-divorce	2,9	± 0,6	9,6[c]	± 4,1	5,6	± 5,4
Maladie grave-répondant	2,6	± 0,5	10,0[c]	± 4,2	23,0[a]	±10,0
Maladie grave-foyer	12,4	± 1,1	21,7[c]	± 5,8	35,1[a]	±11,3
Décès-conjoint	0,7	± 0,6	—	—	—	—
Décès-être cher	15,7	± 2,2	9,9	± 7,3	26,9	±15,4

a. Comparaisons tentatives / non-suicidaires ($p<0,05$)
b. Comparaisons tentatives / idéatifs ($p<0,05$)
c. Comparaisons idéatifs / non-suicidaires ($p<0,05$)

ANNEXE D

Insatisfaction relationnelle chez les suicidaires et les non suicidaires selon le sexe et le groupe d'âge
(Tableau 9)

TABLEAU 9
INSATISFACTION RELATIONNELLE CHEZ LES SUICIDAIRES ET LES NON SUICIDAIRES SELON LE SEXE ET LE GROUPE D'ÂGE

	vie sociale		amis		conjoint	
	%	i.c.	%	i.c.	%	i.c.
Non suicidaires	41,2	±11,4	12,3	± 8,0	38,2	±20,8
Idéatifs	25,3	± 6,0	8,2	± 3,9	27,2	±13,6
Tentative de suicide	5,6	± 0,8	2,8	± 0,6	2,4	± 1,2
Sexe:						
Hommes suicidaires	5,5	± 1,1	3,2	± 0,9	2,3	± 1,4
Femmes suicidaires	5,7	± 1,1	2,2	± 0,7	2,8	± 2,0
Hommes non suicidaires	20,0	± 4,4	8,5	± 3,7	15,1	± 7,0
Femmes non suicidaires	24,8	± 5,6	7,1	± 2,9	25,1	±13,0
Âge:						
15-19 ans suicidaires	6,5	± 1,2	3,3	± 0,9	2,7	± 1,3
20-24 ans suicidaires	4,7	± 3,0	2,1	± 0,7	1,4	± 2,5
15-19 ans non suicidaires	26,0	± 5,0	9,6	± 3,4	19,2	± 7,3
20-24 ans non suicidaires	17,1	± 4,7	5,4	± 2,8	15,6	±11,7

ANNEXE E

Modes de décès par suicide en fonction du sexe – France, 1993

Modes de décès par suicide en fonction du sexe - France, 1993

	Hommes (en %)		Femmes (en %)	
	15–24 ans	Tous âges	15–24 ans	Tous âges
Pendaison	33,2	40,9	22,8	27,5
Arme à feu	44,1	32,2	16,1	7,9
Intoxication	8,3	10,6	31,9	27,1
Noyade	1,4	4,8	2,8	15,3
Saut d'un lieu élevé	4,7	4,0	13,8	10,8
Arme blanche	0,5	0,9	0,4	1,4
Autres + non précisés	7,5	6,5	11,9	9,7

Source : Inserm SC8

Hommes



Femmes



ANNEXE F

Pacte de vie

PACTE DE VIE



MOI, ____

Je suis une personne de valeur qui a le droit de vivre malgré ma souffrance, c'
pourquoi,

Je m'engage à ne faire aucune action consciente ou inconsciente qui pourrait mettre r
vie en danger,

Je m'engage, si j'ai des idées suicidaires ou si ma souffrance devient trop grande,
demander de l'aide en communiquant avec l'une des personnes suivantes;

1- ______________________ ☎ ______________________

2- ______________________ ☎ ______________________

3- ______________________ ☎ ______________________

Cet engagement tient :

A. ☐ jusqu'au rendez-vous suivant

B. Pour les _______ prochaines rencontres

C. Autres : ______________________________

Signature : ____

Témoin : ____

Date : ____________________

ANNEXE G

Données générales à propos du suicide en Alberta

Suicide in Alberta

General Information

- The suicide rate in Alberta has been one of the highest in Canada for the past 20 years.
- The suicide rate in Alberta was 16.6 per 100,000 in 1995, compared to 13.4 for Canada.
- Over 450 Albertans die by suicide every year, more than one every day.
- There are over 45,000 deliberate self-injury cases in Alberta every year.
- Over 163,000 Albertans are affected by suicide and suicidal behaviour eve year.
- Suicide has been the leading cause of injury deaths in Alberta since 1992.
- Suicide is the first or second leading cause of injury death in all 17 RHAs in Alberta.
- Suicide is the second leading cause of death amonth 10-19 year old Albertans.
- Suicide is the leading cause of death for males between ages 10 and 49 in Canada.
- Suicide is the third leading cause of potential years of life lost in Canada.
- Suicide is common in all age groups from 10 to the very elderly with the current highest rate being among males between 40 and 55 years.
- Current government funding to reduce suicide in Alberta averages less the $0.40 per Albertan per year. Total expenditure was $1,061,655 for the 1995/96 fiscal year.
- A 1994 U.S. study of direct and indirect cost of suicide estimated the cost of each suicide attempt to be $33,289 (US) and each completed suicide to be $397,066 (US). Using these estimates, the cost of completed suicide in Alberta in 1996 was over $244 million (Cdn).
- Using the low estimate of 50 suicide attempts for every completed suicide, the cost of suicide attempts is over $755 million every year.
- The combined cost of suicidal behaviour every year in Alberta is almost $1 billion in direct medical costs plus the lifetime loss of productivity and taxation revenue to the province.
- These estimates do not even attempt to assess the severe grief and trauma associated with suicidal behaviour and its effect on families, friends, co-workers, students and the general public.

Sources: Alberta Chief Medical Examiner, Alberta Health Vital Statistics, Alberta Injury Prevention Centre, Mental Health Unit - Health Canada, SIEC Database.

ANNEXE H

Statistiques à propos du suicide des adolescents en Alberta

TEEN SUICIDE STATS

Rates (per 100 000) For Alberta

Ages	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
5-9	0	0	0	0	0	0	0
10-14	3.75	5.5	1.9	2.74	2.27	1.3	14.9
15-19	14.4	15.2	16.2	14.68	10.81	14.97	14.9
20-24	22.7	17.2	21.9	18.25	11.21	24.68	14.4

From the Office of the Medical Examiner

One of the reasons the rate of suicide has increased since the 1960's, is that the methods of recording suicides has improved. In the 60's, most adolescent suicides would have been ruled accidental deaths if at all possible. That does not mean that youths were not killing themselves, just that they were telling the community it was accidental. In the 70's, changes started to occur in the methods of reporting suicide with clearer definitions of what was to be considered "a suicide". Since then, the rate has been relatively constant with occasional peaks or drops in particular years. For this reason it is usually most helpful to speak of 5-year averages.

With more emphasis on public awareness, the development of support programs and a willingness in society to discuss the issue of suicide, we hope to see a drop in these rates.

University of Alberta

Un chemin technologique prometteur

par

Maryse Samson

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2004

ABSTRACT

In 1998, the government of Alberta created a program of Studies in Information and Communication Technology *for all students from Kindergarten to Grade 12. Information and Communication Technology implementation in elementary schools is done on an individual basis, creating mixed results. How can we ensure a consistent approach in implementing technology in elementary schools so we can achieve successful and consistent results? Learning from our past experiences, this project will develop a list of essential components necessary to effectively integrate technology in elementary schools. The conclusion includes recommendations on how to achieve success in Information and Communication Technology.*

RÉSUMÉ

L'intégration de la technologie dans les écoles élémentaires albertaines est maintenant évidente par la mise en place depuis 1998 d'un programme en Technologie de l'Information et de la Communication *pour tous les étudiants de la maternelle à la douzième année en Alberta. Par contre, l'implantation de la technologie dans les écoles élémentaires se fait selon des approches différentes, créant ainsi une disparité dans les résultats observés. Comment peut-on s'assurer une plus grande similitude en ce qui concerne la réussite de l'implantation de la technologie dans nos écoles élémentaires? Sous forme d'étude de cas, nous allons développer une liste de composantes jugées essentielles à une intégration efficace de la technologie dans les écoles élémentaires afin d'offrir des recommandations qui pourraient façonner un chemin technologique prometteur.*

Table des matières

Chapitre 1

Introduction

En enseignement, nos expériences professionnelles nous apportent des informations importantes et indispensables à l'évaluation de nos pratiques pédagogiques. Après plusieurs années d'expérience dans le domaine de l'enseignement et particulièrement de la technologie, je me suis questionnée sur les méthodes utilisées par les écoles élémentaires afin d'implanter de façon efficace la technologie. L'achat d'ordinateurs dans une école élémentaire ne veut pas dire automatiquement que la technologie est utilisée et intégrée efficacement. Une école élémentaire de 400 élèves, qui reçoit 30 ordinateurs puissants connectés en réseau et ayant accès à l'Internet ainsi qu'à plusieurs programmes éducatifs possède une technologie de base intéressante qui pourrait permettre d'intégrer la technologie efficacement. Mais comment cette école va-t-elle déployer ces ressources techniques et humaines afin d'utiliser efficacement cette technologie ? Le coût de la technologie dans nos écoles nous fait réfléchir sur la nécessité d'investir autant d'argent dans l'espoir d'améliorer l'apprentissage en général. L'ordinateur est considéré dans

les milieux scolaires comme un outil de recherche et de présentation qui peut influencer l'apprentissage. Le but de ce travail n'est pas d'ouvrir un débat sur l'influence que la technologie peut avoir sur l'apprentissage des élèves à l'élémentaire mais plutôt sur la façon de déployer cette technologie afin qu'elle soit utilisée efficacement dans les écoles. Pour y arriver, les enseignants doivent avoir certaines compétences dans le domaine de la technologie. Les ordinateurs, ainsi que toutes autres technologies connexes (imprimante, appareil digitale, numériseurs, serveur, etc) doivent fonctionner efficacement. L'organisation des ressources techniques et humaines devient donc un aspect important dans la réussite de l'implantation de la technologie dans nos écoles. Quelles sont donc les composantes essentielles à une intégration efficace de la technologie dans nos écoles élémentaires albertaines? Qu'est-ce qui permet à une école d'implanter la technologie et de progresser dans ce domaine?

Sous forme d'étude de cas, je ferai une description détaillée de mes expériences professionnelles dans l'enseignement et l'intégration de la technologie depuis les huit dernières années dans quatre écoles élémentaires d'un même conseil scolaire. Appuyé par des lectures récentes sur ce sujet, et

une liste de composantes jugées essentielles à une intégration efficace de la technologie dans nos écoles élémentaires, j'analyserai mes expériences professionnelles qui me permettront de tirer des conclusions et d'offrir des recommandations sur l'efficacité de certaines approches à l'intégration de la technologie dans nos écoles élémentaires albertaines.

Chapitre 2
Revue de littérature

Le niveau de réussite dans l'implantation de la technologie en éducation n'a pas atteint les rêves espérés selon De Dastell, Bryson & Jenson (2001). Cette conclusion tirée par ces auteurs démontre la nécessité de renouveler nos pratiques pédagogiques ainsi que l'organisation de nos écoles afin d'intégrer la technologie efficacement. Woodhurst (2002) note:

> " Lorsque l'on examine le rôle des *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) dans nos écoles, il devient très apparent que pour réussir à intégrer la technologie dans nos écoles il faudra des changements fondamentaux non seulement dans la façon dont les enseignants et les étudiants s'engagent dans les activités quotidiennes, mais aussi dans la façon que nos écoles sont structurées et menées." (traduction libre, p. 1)

Jacobsen & Goldman (2001) indique que la révolution de l'information et de la technologie dans notre système d'éducation doit permettre un questionnement, un changement dans les rôles établis depuis longtemps afin que les apprenants

puissent construire et produire de l'information dans le but de partager et de mieux comprendre. Pour y arriver, certaines pratiques doivent être mises en place pour permettre d'atteindre cette vision où la technologie n'est pas simplement un outil à créer mais aussi un outil à penser.

Les ressources techniques

L'enseignement de la technologie ne peut se faire en vase clos, déconnectée des autres cours de base comme les mathématiques, les sciences ou les langues. En plus d'apprendre à utiliser et à mettre en application les technologies dites dures (équipement et logiciels informatiques, calculatrices, télécopieurs et autres appareils électroniques), les élèves doivent aussi comprendre et mettre en application l'utilisation de ces technologies dans d'autres contextes, ce qu'on réfère à l'intégration de la technologie. Afin de créer un environnement d'apprentissage adéquat à l'intégration de la technologie, l'espace et la location des ordinateurs dans nos écoles est un facteur important à considérer. Plusieurs auteurs (Clifford & Friesen, 2001; Lotherington, H., Morbey, M. L., Granger, C. & Doan L., 2001) s'entendent pour

dire que les laboratoires d'ordinateurs qui étaient jadis l'ultime façon de déployer nos ressources techniques sont maintenant choses du passé. L'utilisation de ces laboratoires ne démontre pas une remise en question de nos pratiques pédagogiques. Les étudiants regroupés à un moment précis de la journée, travaillent à une tâche souvent similaire. Dans un laboratoire, le travail d'équipe peut aussi être difficile, par manque d'espace. Clifford & Friesen (2001) suggèrent une accessibilité aux ordinateurs selon les besoins du moment.

> "Les étudiants devraient avoir accès aux outils d'apprentissages qu'ils ont besoin à n'importe quel moment ou endroit. Les gens ne pensent pas dans l'abstrait non plus; ils pensent à quelque chose. Ils n'utilisent pas les ordinateurs dans l'abstrait non plus; ils utilisent les ordinateurs pour faire des choses." (traduction libre, p. 37)

D'après la recherche il est donc important de repenser la façon que les enseignants utilisent les ordinateurs. Le bloc de temps passé au laboratoire à chaque semaine est-il vraiment nécessaire? Le fait-on pour simplement

montrer qu'on utilise la technologie avec nos élèves ou le fait-on parce qu'on croit vraiment que la technologie peut apporter une dimension additionnelle à l'apprentissage? L'approche utilisée face à l'intégration de la technologie est-elle simplement reliée à la disponibilité des ordinateurs? L'accès à la technologie devient donc primordial pour apporter un changement dans nos approches pédagogiques comme le cite Clifford & Friesen. (2001) "L'architecture de notre organisation technologique devrait opérer sur la croyance que les étudiants feront plusieurs choses à différents endroits - et nos croyances pédagogiques devraient assurer que cela se produit." (traduction libre, p. 38)

Lotherington, H., Morbey, M. L., Granger, C. & Doan L (2001), les auteurs d'une étude menée dans deux écoles élémentaires de Toronto explique que l'espace dans nos écoles doit être repensé afin de permettre un mélange des médias électroniques et conventionnels. Des espaces de travail doivent être accessibles pour partager ses découvertes et dialoguer davantage. Des aires ouvertes avec accès à des regroupements d'ordinateurs, à des ressources, et du soutien offert par le spécialiste, l'enseignant et la bibliothécaire

permettraient de créer un environnement enclin au questionnement et à la découverte.

Un autre défi important dans nos écoles est de sélectionner un type d'ordinateur qui aura une durée de vie assez longue et qui répondra aux besoins de nos élèves sans être passé date après quelques années (Buck, 2001). Mais les ordinateurs ne sont pas seulement les outils indispensables à posséder. L'utilisation et la disponibilité d'appareils digitals, d'imprimantes, de numériseurs, de caméras vidéos et de cédéroms sont aussi important afin que l'apprenant décide de ce qu'il pourra utiliser pour réaliser ses projets et apprendre. (Clifford & Friesen, 2001). Cette nouvelle façon de voir l'environnement d'apprentissage et d'intégrer la technologie à l'enseignement demande donc un changement dans les pratiques pédagogiques comme l'explique Jacobsen (2001).

"Les enseignants entraînés à instruire selon le modèle industriel <Ensemble de connaissances et transfert d'expert à novice> sont sous une pression énorme d'intégrer les technologies d'informations et de communications qui pourraient changer

l'équilibre du pouvoir dans la salle de classe et transformer pour toujours le rôle de l'enseignant et de l'apprenant." (traduction libre, p. 4)

L'organisation et la planification du personnel

Salomon (2000) explique que pour une grande majorité d'enseignants, l'utilisation de la technologie dans les salles de classe est une façon de démontrer ce qu'on peut faire avec la technologie mais sans créer un changement du point de vue pédagogique. Selon ce même auteur, la technologie peut facilement devenir un ajout pour les enseignants et n'offrir aucune raison valable d'investir temps et argent pour simplement enseigner la technologie. Jacobsen & Goldman (2001) expliquent que l'intégration de la technologie doit se produire en conjonction avec un questionnement du curriculum à couvrir ainsi qu'une exploration de nouvelles approches pédagogiques. Pour ainsi arriver à créer des enseignants capables de surmonter ce défi, une organisation du personnel scolaire est nécessaire.

Lotherington, H., Morbey, M. L., Granger, C. & Doan L. (2001) indiquent qu'une collaboration étroite entre l'enseignant, la bibliothécaire et le spécialiste en technologie est essentielle pour créer un contexte où l'apprentissage est connecté aux différents curriculums ainsi qu'aux ressources disponibles.

> "Une alternative aux approaches traditionnelles modernes de l'enseignement et de l'apprentissage s'incarne par l'innovation du travail en trio, créant un curriculum interconnecté et utile, un dialogue, un développement professionnel et un apprentissage collaborative à travers les TIC." (traduction libre, p. 135)

Cette approche permet à l'enseignant d'augmenter sa confiance du point de vue technologique tout en partageant son expertise du point de vue pédagogique. Le spécialiste en technologie doit pour sa part collaborer avec les enseignants, la bibliothécaire et les étudiants afin d'incorporer les exigences du programme d'études en technologie dans la création de projets authentiques. Son rôle est aussi, selon Yee (2001), de développer des procédures permettant un accès facile à la technologie, d'offrir de l'aide technique et de permettre une utilisation compréhensible de la technologie pour tous les membres de la

communauté scolaire. Chaque spécialiste interviewé dans cette étude (Yee, 2001) était responsable d'enseigner aux élèves en petits groupes, en grands groupes ou individuellement d'après une planification commune avec les enseignants. Certains allant même à offrir du développement professionnel pour les enseignants. Ces opportunités pour les enseignants sont indispensables afin d'accéder aux exigences des programmes. «Les enseignants ont un droit d'expérimenter le type d'environnement d'apprentissage qu'ils doivent fournir aux enfants. » (Traduction libre, Jacobsen & Goldman, 2001, p. 105)

Pour ce qui est des programmes d'études en Alberta, le gouvernement provincial a développé des attentes spécifiques en *Technologie de l'Information et de la Communication* (Alberta Education, 1998a) pour tous les étudiants de troisième, sixième, neuvième et douzième années. Pour appuyer ces attentes, un document intitulé *Professional Developement for Teaching Technology Across the Curriculum* a été élaboré pour appuyer les différents conseils scolaires de l'Alberta dans l'implantation de la technologie dans les écoles. Ce document explique aux administrateurs l'approche utilisée pour

permettre un développement professionnel en technologie adéquat pour le personnel enseignant. Trois éléments essentiels composent cette approche :

1. Un plan de développement professionnel développé par chaque enseignant,
2. Des activités qui appuient le plan de développement professionnel des enseignants, et
3. les facteurs de l'environnement physique qui affectent le succès des activités de développement professionnel." (traduction libre, p. 1)

Selon ce document, de nouvelles approches dans le développement professionnel encouragent les conseils scolaires à planifier en collaboration avec les spécialistes et les personnes ressources dans le domaine de la technologie, selon les besoins des élèves, des enseignants et des curriculums à intégrer. Comme l'explique De Castell, Bryson & Jenson (2001), " Comme un mantra incessant, nous entendons qu'il est essentiel que les enseignants deviennent à l'aise à utiliser la technologie pour une implémentation et une intégration de la technologie dans la salle de classe." (traduction libre, p. 117).

La capacité de leadership

Une intégration efficace de la technologie dans nos écoles est basée sur une culture qui croit dans les bienfaits de la technologie et aussi par un leadership

qui démontre un support constant dans la même direction. L'administrateur d'une école se doit de partager sa vision, engager un personnel qualifié et créer une équipe qui travaillera en collaboration étroite afin de créer un environnement propice à l'apprentissage pour tous. (Lotherington, H., Morbey, M. L., Granger, C. & Doan L., 2001)

Une recherche menée par Yee (2001) dans dix écoles de trois différents pays (Etas-Unis, Canada et Nouvelle-Zélande) démontre que le leadership joue un rôle primordial dans l'intégration de la technologie en éducation. La direction d'une école (directeur/directrice) se doit de partager une vision claire que la technologie a le potentiel d'améliorer l'apprentissage. Par contre, Woodhurst (2002) ajoute que la direction d'une école n'est pas seule à supporter cette vision et doit s'entourer d'individus ou de groupes qui partageront les responsabilités d'implanter le changement. Il explique aussi que la direction se doit d'offrir un accès équitable aux ressources techniques pour tous les étudiants et les enseignants ainsi que le temps nécessaire pour développer des compétences technologiques. Yee (2001) appuie cette théorie en ajoutant que le directeur est aussi vu comme le protecteur d'une vision qui travaille à

détruire toutes barrières qui pourraient empêcher l'intégration de la technologie et l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon Woodhurst (2002), le directeur reste toujours la figure dominante à l'intégration efficace de la technologie dans son école mais remet en question l'obligation de posséder des habiletés technologiques de niveau élevé et d'être perçu comme un expert.

> "Il serait certainement désirable que les directeurs soient eux-mêmes des utilisateurs compétents des TIC, mais il est difficile d'être d'avis avec ceux qui suggèrent que cette capacité chez les directeurs est essentielle à une intégration réussie de la technologie dans nos écoles. (Traduction libre, p.3)

Il appuie cette approche en citant plusieurs auteurs (Sergiovanni 1998, Dufour & Berkey 1995, Horsley & Kaser, 1999) qui expliquent que le rôle primordial d'un directeur est celui de leader pédagogique, qui amène son équipe à transformer ses pratiques pédagogiques dans un climat d'enquête, de dialogue et d'apprentissage communautaire.

"Au contraire, c'est le rôle du directeur comme leader qui est vital, non pas à mener l'initiative des TIC, mais plutôt à rapprocher et à encourager les efforts collaboratrices de tous les parties qui mènera à la réussite de l'intégration des TIC." (Traduction libre, p. 4)

Composantes essentielles à l'intégration de la technologie dans nos écoles élémentaires

L'intégration de la technologie dans nos écoles élémentaires albertaines est bien présente et se fait grâce aux efforts communs de plusieurs parties. Certains disent que les enseignants sont le véhicule important de cette intégration tandis que d'autres pensent que le leadership mis en place joue un rôle plus important. Afin de créer une école élémentaire qui enseigne et intègre la technologie efficacement, on se doit d'identifier certaines composantes nécessaires.

- Ressources techniques (ordinateurs et programmes).
- Plan à court et à long terme visant à intégrer la technologie.
- Formation des enseignants.

- Connaissance du programme d'étude en technologie et ses applications.
- Temps disponible chez les enseignants pour apprendre, planifier et collaborer.
- Support technique pour l'organisation et l'entretient des ordinateurs et des programmes.
- Capacité de leadership dans le domaine de la technologie.

Ces composantes, retrouvées dans quelques recherches (Dias, 1999; Moll, 1997) portent à croire qu'elles sont essentielles à une intégration efficace de la technologie dans nos écoles. L'ordre d'importance de ces composantes peut aussi jouer un rôle dans la réussite d'une intégration efficace de la technologie dans nos écoles élémentaires.

Chapitre 3

La technologie dans les écoles albertaines

L'intégration de la technologie en éducation était inévitable afin de répondre aux besoins d'une société de plus en plus informatisée. Depuis une dizaine d'années, la technologie s'est installée graduellement dans nos écoles albertaines, créant ainsi un débat continuel sur la valeur qu'elle peut apporter à l'apprentissage par rapport à ses coûts très élevés d'implantation.

La création en 1998 d'un nouveau programme d'étude des *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) (Alberta Education, 1998a) répondait à un besoin de la part du gouvernement de s'assurer que toutes les écoles albertaines couvrent les mêmes objectifs d'apprentissage au niveau de la technologie. Ce programme, composé de résultats d'apprentissages généraux et spécifiques a exigé de la part du gouvernement albertain un investissement et une planification importante. Un premier plan triennal a débuté en 1996. (Alberta Education, 1996c) Un investissement de $ 45 millions échelonnés sur trois ans a été nécessaire pour ainsi permettre un

développement équitable de la technologie dans toutes les écoles de l'Alberta. Chaque conseil scolaire devait investir une somme d'argent équivalente à ce que le gouvernement offrait. De septembre 1996 à décembre 1998, tout conseil scolaire admissible à ces subventions gouvernementales recevait quatre paiements qui permettaient l'achat d'équipement technologique (ordinateurs, serveur, imprimante etc.) pour leurs écoles et ainsi mettre en place le nouveau programme d'études des TIC de la 1ière à la 12ième année. Un deuxième plan triennal, qui a débuté en l'an 2000, consistait en un montant de quarante dollars par étudiant. Chaque conseil scolaire recevait à chaque année une somme d'argent proportionnelle au nombre d'étudiants et devait l'investir dans le domaine de la technologie à l'achat d'équipement technologique mentionné ci-haut. Ce plan échelonné sur trois ans se terminait cette année, en l'an 2003. Tous ces investissements ont permis de mettre en place une structure de base nécessaire à l'atteinte du programme d'étude des TIC et ainsi permettre aux étudiants albertains d'être mieux équipés pour l'avenir.

Chaque conseil scolaire avait pour sa part la responsabilité de coordonner les argents reçus et d'organiser le support technique et pédagogique. Dans chaque

école, l'implantation de la technologie se faisait selon des approches variées qui ont ainsi apporté des résultats bien différents.

Description du contexte technologique de quatre écoles élémentaires

Ayant eu la chance de travailler dans plusieurs écoles albertaines depuis maintenant 14 ans, il m'a été possible d'expérimenter différentes approches à l'intégration de la technologie dans ces écoles. Ma curiosité personnelle face à la technologie m'a ainsi poussée à approfondir mes connaissances dans ce domaine et d'élaborer différents projets éducatifs qui ont permis aux étudiants de niveau élémentaire d'intégrer la technologie dans leur apprentissage. J'ai aussi eu la chance de participer activement à la création et la mise en place de plusieurs plans technologiques dans les quatre dernières écoles où j'ai travaillées. Ces expériences m'ont permise de croire qu'il existait des composantes essentielles à l'implantation de la technologie dans une école élémentaire afin de produire un environnement riche en apprentissage. En voici l'histoire, en utilisant que des noms fictifs.

L'école du Rameau

A mon arrivé à l'école du Rameau en septembre 1995 comme enseignante de troisième et quatrième année, j'ai tout de suite réalisé que certains de mes nouveaux collègues avaient un intérêt marqué pour la technologie. Les discussions et le temps passé aux ordinateurs pour planifier des leçons, discuter avec des collègues et apprendre de nouveaux logiciells se faisaient sans hésitation. L'administration, composée d'un directeur, d'une directrice adjointe et d'une sous-directrice adjointe croyait que la technologie allait avoir un impact très important sur l'apprentissage des jeunes et que le rôle de l'école était d'innover dans ce domaine afin de préparer adéquatement nos enfants pour l'avenir. L'intérêt que l'administration portait à la technologie était évident par ses décisions administratives et ses investissements budgétaires. La technologie déjà en place avait exigé un investissement d'argent considérable en comparaison avec d'autres écoles élémentaires du même conseil scolaire. L'administration de l'école avait fait une demande de fonds auprès du gouvernement provincial et avait obtenu une somme importante pour l'achat d'ordinateurs Apple. La soumission de ce plan avait exigé l'implication du Comité de Parents afin d'amasser des fonds

supplémentaires. Une trentaine de nouveaux ordinateurs, connectés en réseau dans un coin de la bibliothèque permettait à un groupe classe de travailler sur différents projets. Les applications utilisées étaient principalement le traitement de texte, les graphiques et le diaporama, permettant ainsi aux élèves de présenter leurs travaux de façons plus attrayantes. Il n'y avait aucun ordinateur dans les salles de classe. L'Internet était accessible par seulement quelques postes de travail et les logiciels éducatifs utilisés étaient très limités.

Le nouveau programme d'étude des *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) (Alberta Education, 1998a) se pointait à l'horizon créant ainsi des discussions animées sur l'impact de la technologie en éducation. La formation d'un comité de technologie composé de cinq enseignants et de l'administration se rencontrait à toutes les semaines pour discuter de l'organisation des ressources techniques, partager des idées de projet et planifier l'avenir de la technologie à l'école. Le directeur dirigeait chaque rencontre d'une durée d'une heure et partageait toutes les informations importantes reçues quotidiennement au sujet de la technologie. Comme

exemple, le coût de l'installation de fibres optiques et les démarches nécessaires étaient discutés avec le groupe afin de prendre des décisions sur l'achat et la mise en place de l'Internet à l'école. Les enseignants impliqués dans ce comité expérimentaient avec la technologie et s'impliquaient dans divers projets avec leur groupe classe. Comme exemples, projet de recherche utilisant l'Internet, la création d'un journal de classe et l'analyse de données (tableaux et graphiques). La technologie était surtout utilisée par les membres du comité de technologie créant ainsi un intérêt grandissant chez les autres enseignants lorsqu'ils observaient les projets créés par leurs élèves.

Tous ces projets utilisant la technologie motivaient les élèves mais le temps requis pour les enseignants à l'apprentissage des différents programmes utilisés était considérable. Je me souviens de plusieurs soirées passées à apprendre les rudiments du programme "Hyper Studio" afin de pouvoir aider mes élèves le jour suivant. Les membres du comité de technologie partageaient leurs expériences positives et leurs frustrations à chaque réunion du comité de technologie en essayant de régler les problèmes techniques qui survenaient régulièrement. Le support technique était minime de la part du conseil scolaire car les ressources humaines n'étaient pas encore mise en place.

Par chance, l'administration avait observé qu'un membre du personnel non-enseignant démontrait un intérêt marquant pour la technologie. En lui offrant de passer quelques heures par jour à explorer et à aider les enseignants ayant des problèmes techniques, cet individu est devenu indispensable. Ses connaissances techniques se développaient à un rythme incroyable, créant un effet de sécurité chez les enseignants qui utilisaient la technologie avec leurs élèves. Cette première année à l'école du Rameau fut une année d'exploration et de rêves inachevés. On pouvait percevoir les possibilités infinies que la technologie pouvait nous apporter sans avoir les ressources humaines et techniques pour nous permettre de les atteindre. Un chemin était maintenant tracé, il ne restait qu'à convaincre tous les enseignants que le temps et les argents investi en technologie allaient porter fruit.

L'année suivante, le comité de technologie avec en plus trois nouveaux membres enseignants, continua ses rencontres hebdomadaires afin de prendre des décisions importantes au sujet de l'achat d'ordinateurs et de technologies connexes ainsi que la mise en place d'un plan de développement professionnel en technologie pour tous les enseignants de l'école. L'intérêt grandissait

toujours de la part des enseignants, des élèves ainsi que des parents. L'administration avait décidé d'engager à temps partial celui qui avait l'année précédente exploré le côté technique de la technologie, rendant ainsi la tâche des enseignants beaucoup plus facile. On pouvait maintenant développer des projets multidisciplinaires en y intégrant la technologie et expérimenter avec les élèves sans passer des heures à résoudre des problèmes techniques à cause de la présence du technicien. A tous les mercredis matin, il y avait des ateliers d'une heure pour les enseignants de l'école afin qu'ils puissent apprendre l'utilisation de certaines applications comme « Apple Work » et « Hyper Studio ». Les membres du comité de technologie dirigeaient ces ateliers sous les encouragements de l'administration. Il est à noter que le directeur n'était aucunement doué avec la technologie mais croyait fermement en ses avantages. La directrice adjointe et la sous-directrice adjointe étaient pour leur part impliquées dans des projets éducatifs en technologie et elles travaillaient directement avec les enseignants et les élèves. Comme exemple pouvant permettre de mieux comprendre la situation, la sous-directrice adjointe planifiait avec les enseignants de première année afin de mettre en place un programme de lecture pour les élèves éprouvant des difficultés. Un nouveau

programme, appelé « Logimots », permettait aux élèves d'écouter, de lire et d'écrire à l'ordinateur des histoires en français. Des projets de recherche utilisant l'Internet permettaient aux élèves de trouver des informations ainsi que des images qui permettaient de produire des présentations multimédias intéressantes. La directrice-adjointe travaillait surtout avec les élèves de quatrième, cinquième et sixième années sur ces projets plus complexes du point de vue technologique. Une synergie apparue au sein du comité de technologie qui mena le groupe à présenter à une audience plus large. Plusieurs ateliers pour la commission scolaire furent organisés grâce au leadership de certains membres du comité de technologie ainsi que de l'administration de l'école. A la conférence annuelle des enseignants pour le sud de l'Alberta, deux collègues ainsi que moi-même présentèrent des ateliers axés sur l'intégration de la technologie en salle de classe. Des activités dans le domaine des mathématiques, des études sociales, des sciences et du français étaient présentées aux participants afin qu'ils puissent expérimenter avec l'ordinateur et mieux comprendre son utilisation. Tous ces ateliers se déroulaient à l'école du Rameau et offraient l'opportunité aux enseignants participants de voir la mise en place et l'utilisation de la technologie dans notre école. Certains

semblaient croire que l'école du Rameau était maintenant un leader dans le domaine de l'intégration de la technologie à l'élémentaire. Pourtant le programme d'étude des *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) (Alberta Education, 1998a) était encore une ébauche et la nécessité d'intégrer la technologie à l'apprentissage n'était pas encore obligatoire. La créativité des projets créés par les élèves et le dynamisme du personnel enseignant en faisait pour certain une école phare en technologie.

Durant la troisième année de mon passage à l'école du Rameau, une planification à long terme se développait lentement pour assurer un développement constant de la technologie dans l'école. Les fonds gouvernementaux arrivaient annuellement afin de continuer l'achat d'ordinateurs, d'imprimantes et de nouveaux programmes et logiciels. Par contre, il y avait un débat constant entre l'utilisation de l'ordinateur en salle de classe sous forme de centre versus le laboratoire d'ordinateurs. Des plans d'agrandissement de la bibliothèque avec accès à d'autres salles de classe ainsi qu'un accès à l'Internet et au serveur par toutes les classes démontraient un changement dans la façon d'enseigner lorsque la technologie était intégrée à l'apprentissage. La

technologie créait un changement dans les approches pédagogiques utilisées par les enseignants car ceux-ci expérimentaient et n'avaient pas toujours le contrôle de la situation lorsque les élèves utilisaient la technologie. L'utilisation des ordinateurs et la découverte de nouveaux programmes étaient tout autant nouveau pour les enseignants que les élèves. Tout le monde apprenait ensemble.

Après trois ans passés à explorer différentes approches pédagogiques et à bâtir la technologie à l'école du Rameau, je me sentais prête pour un nouveau défi. Triste de quitter cette école phare en technologie en juin 1998, je me suis promise de mettre en application ce que j'avais appris durant ces années à l'école du Rameau. Le dynamisme du comité de technologie et le support de l'administration avaient créé des changements importants dans nos façons d'enseigner. Le support technique apporté par un personnel non enseignant avait aidé grandement le côté technique et si frustrant de la technologie. L'impact que la technologie avait créé sur l'apprentissage des élèves et des enseignants n'avait pas été mesuré. Par contre, la motivation des enseignants à dialoguer, à expérimenter avec la technologie et à présenter à une audience

plus large étaient un signe encourageant. L'impact sur les élèves était par le fait même évident par la production de plusieurs projets utilisant la technologie.

L'école du Changement

En septembre 1998, je me suis retrouvée comme enseignante de cinquième et sixième année à l'école du Changement. Les ressources techniques se composaient d'un laboratoire de 15 ordinateurs Apple et deux imprimantes mis en réseau. Ces vieux ordinateurs n'avaient par contre pas accès à L'Internet. Chaque salle de classe avait accès à l'Internet avec un à deux ordinateurs à la disposition des élèves. Pour imprimer, les élèves devaient sauver leur travail sur disquette et se rendre à la bibliothèque car ces ordinateurs n'étaient pas en réseau. A la bibliothèque, une quinzaine d'ordinateurs plus puissants avec accès à l'Internet était disponible. Une imprimante, un numériseur et une caméra vidéo digitale étaient aussi à la disposition des élèves lorsqu'ils travaillaient dans cette section de la bibliothèque. Ma salle de classe était située dans une aire ouverte commune à la bibliothèque avec accès directe aux ordinateurs et à toutes ces technologies.

Ce qui était tout nouveau à l'école du Changement était l'enseignant bibliothécaire à temps partiel (75%). Ce nouveau poste à mon arrivé à l'école du Changement avait créé beaucoup de dissension entre le personnel enseignant et l'administration car il faisait augmenter le ratio enseignant/étudiants en salle de classe. L'administration avait pris cette décision afin d'aider les enseignants à intégrer le nouveau programme d'étude *des Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) (Alberta Education, 1998) maintenant en vigueur à l'échelle de la province. Le rôle de l'enseignant bibliothécaire était de travailler en collaboration avec les enseignants à des projets éducatifs axés surtout sur la recherche et le développement de la littéracie tout en intégrant la technologie. De la planification à la supervision durant tout le projet, son rôle était des plus important lorsque les enseignants n'étaient pas à l'aise avec la technologie. L'administration avait aussi obligé tous les enseignants à planifier au moins un projet de recherche avec l'aide de l'enseignant bibliothécaire durant l'année scolaire. Pour ma part, cette aide supplémentaire me permettait de planifier des projets plus poussés au niveau technologique. Connaissant les attentes du

programme d'étude ainsi que les stratégies utilisées pour gérer un groupe, son aide ne m'apportait que du positif. Je me souviens de ce projet où les élèves devaient exprimer leur opinion sur une question particulière en utilisant le programme "Hyper Studio". Une section vidéo permettait d'entendre et de voir chaque groupe de deux élèves exprimer leur avis sur le sujet en question. Ce type de projet aurait été difficilement faisable avec un groupe de 30 élèves. Par contre avec l'aide d'un enseignant supplémentaire compétent en technologie, tout devenait possible.

Ce nouveau rôle apportait aussi un certain leadership car l'enseignant bibliothécaire utilisait la technologie quotidiennement et participait activement au développement de la technologie dans l'école. Toutes les décisions relatives à la technologie étaient discutées auprès du comité de technologie. Ce comité était composé du directeur-adjoint, de l'enseignant bibliothécaire, de trois enseignants dont moi-même et de quelques parents intéressés et compétents en la matière qui assistaient à quelques réunions annuelles et offraient de l'aide technique au besoin. L'enseignant bibliothécaire avait la tâche de planifier l'agenda de chaque réunion qui étaient

plutôt sporadiques et selon les besoins. Ces réunions permettaient de prendre des décisions finales et de mettre en place l'aide nécessaire à l'atteinte de nos objectifs. Comme exemple, des ateliers de technologies (la recherche à l'Internet, Hyper Studio, l'utilisation du diaporama avec Apple Work) avaient été organisés durant les heures du midi afin d'aider les enseignants dans ce domaine. L'enseignant bibliothécaire était celui qui offrait ces ateliers avec l'aide d'autres enseignants intéressés. La participation à ces ateliers n'était pas obligatoire et l'intérêt était plutôt partagé. Une journée pédagogique axée sur l'intégration de la technologie avait été réservée afin de travailler avec tous les enseignants de l'école à mieux comprendre le nouveau programme d'étude des *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) (Alberta Education, 1998a). La directrice de l'école du Changement croyait que la technologie pouvait avoir un impact sur l'apprentissage et supportait toutes les décisions du comité de technologie mais sa présence durant les réunions du comité de technologie était rare.

Le Conseil Scolaire pour sa part commençait à mettre en place de l'aide afin de permettre aux écoles de résoudre tout problème technique le plus rapidement

possible. La demande d'aide technique était énorme vue les besoins de plus en plus grandissant dans toutes les écoles du Conseil Scolaire. L'enseignant bibliothécaire jouait un rôle important du point de vue technique, passant plusieurs heures à s'assurer que les ordinateurs et les applications utilisés fonctionnaient adéquatement. Par contre, celui-ci n'était pas spécialisé du côté technique ce qui exigeait beaucoup de son temps.

Durant les deux années passées à l'école du Changement, la technologie s'est graduellement installée grâce aux efforts constants de l'enseignant bibliothécaire. Son rôle de leader, de formateur auprès des enseignants et de technicien a permis à tous les élèves de l'école du Changement d'utiliser la technologie de façon équitable.

L'école de la Reine Victoria

Je fut engagée comme sous-directrice adjointe de l'école de la Reine Victoria en septembre 2000. Ma tâche consistait à enseigner 70 % du temps une classe de cinquième et de sixième année et 30 % du temps à travailler en collaboration avec d'autres enseignants à des projets éducatifs. Mon

implication en technologie n'était pas une priorité exigée par l'administration mais mon intérêt dans ce domaine était toujours présent.

A l'école de la Reine Victoria la technologie déjà en place était le résultat des efforts d'un enseignant en particulier. Pendant plusieurs années, cet enseignant avait investi temps et effort pour mettre en place un laboratoire d'ordinateurs. Cet individu avait quitté l'école de la Reine Victoria en juin 2000, laissant les décisions futures à l'administration de l'école qui n'avait jamais directement été impliqué en technologie. La directrice-adjointe avait travaillé à la préparation d'un plan triennal en technologie au printemps 2000 et devait prendre des décisions importantes quant à l'achat de nouvelles technologies en juin 2000. Le processus décisionnel était maintenant entre les mains de l'administration.

Il faut mentionner qu'un projet important de rénovation allait débuter en janvier 2001 pour se terminer en février 2002. Ce projet de rénovation d'au-delà de cinq millions de dollars exigeait une réorganisation majeure des classes et trois déménagements internes importants échelonnés sur une période de

treize mois. Durant cette période de temps, que j'ai appelé la période de transition technologique, l'école a vécu des moments difficiles où les énergies étaient mises à nettoyer des espaces non-utilisés, à jeter du matériel pédagogique passé date et à mettre en boîte une école complète, de la bibliothèque jusqu'à la salle de rangement des ordinateurs.

Il est à noter qu'à mon arrivé en septembre 2000, l'école avait engagé un technicien à temps partiel depuis maintenant un an. Ce technicien était présent deux jours semaine et s'assurait du bon fonctionnement du laboratoire de trente ordinateurs mis en réseau à l'aide d'un serveur maison. Ce technicien avait un certain contrôle sur la technologie à l'école de la Reine Victoria, étant le seul à connaître tous les mots de passe mis en place pour accéder au serveur. Tous les enseignants passaient par lui pour faire des changements et on devait accepter sa façon de faire par manque de connaissances techniques. On se sentait souvent dépendant de lui, car lors de son absence on pouvait difficilement résoudre les problèmes techniques rencontrés par manque d'accès au serveur et aux mots de passe mis en place. Cette situation ne permettait pas de développer chez les enseignants le goût d'utiliser la

technologie par peur de se retrouver face à un problème technique et de ne pouvoir trouver une solution rapide.

Au niveau architectural, l'école de la Reine Victoria se composait de deux sections bien distinctes, une datant de 1911, et une deuxième construite dans les années mil neuf cent soixante-dix. Cette dichotomie architecturale avait causé certains problèmes lors du câblage de l'école, la partie la plus récente ayant accès à l'Internet seulement. La majorité des classes se retrouvait dans la partie la plus ancienne de l'école, toujours sans connections Internet et sans accès au serveur. Chaque classe avait deux ordinateurs Apple très récents avec accès à une caméra vidéo, un projecteur et une caméra digital. Neuf ordinateurs multimédia "G4" avaient été commandé à la fin de l'année précédente et était attendu avec impatience. Vu les rénovations, le laboratoire d'ordinateurs allait être démantelé et divisé également dans toutes les classes pour un total de quatre ordinateurs par classe. Un nouveau serveur plus puissant ainsi que le câblage adéquat pour toute l'école était sur la liste des rénovations. Les rénovations de la bibliothèque allaient permettre la création de plusieurs aires ouvertes avec accès à des regroupements de quatre

ordinateurs. L'ancien laboratoire d'ordinateurs allait disparaître pour devenir partie intégrante de la bibliothèque comprenant des espaces de travail pour petits groupes ou groupes classes. Cette rénovation allait exiger de la part des enseignants une approche pédagogique différente que nous allons discuter plus longuement dans les pages qui suivent.

De septembre à décembre 2000, j'ai utilisé le laboratoire de technologie le plus souvent possible avec ma classe de cinquième et sixième année. Des projets d'écriture (journal hebdomadaire, histoire, lettre, etc) ainsi que l'utilisation de sites Internet en français me permettaient de développer la lecture et l'écrit chez mes élèves. L'utilisation du programme « eMovie » permettait aux élèves de créer des films à partir de vidéos qu'ils avaient tournés ou de photos qu'ils avaient prises. Le logiciel « CréaStudio » permettait aux élèves de créer des histoires du temps des chevaliers avec animation. Ce laboratoire n'était presque pas utilisé par les autres enseignants et je réalisais que pour la majorité des enseignants, la technologie n'était pas partie intégrante de leur enseignement. Comment allions-nous changer cette situation? Le technicien était disponible seulement deux jours semaine et les

problèmes que je rencontrais quotidiennement ne pouvaient être résous par manque d'accès à certains mots de passe qu'il avait mit en place.

La création d'un comité de technologie ne fut pas un succès. Seulement deux enseignants, la directrice-adjointe, le technicien et moi-même se rencontraient régulièrement pour discuter des problèmes rencontrés et des approches que l'on pourrait mettre en place pour aider les enseignants à intégrer la technologie dans leur enseignement. Quelques ateliers avaient été organisés durant les heures du midi par le comité de technologie pour expliquer le fonctionnement de base d'un ordinateur et d'un serveur ainsi que des façons pour régler des problèmes techniques simples avec l'ordinateur et l'imprimante. Les enseignants exprimaient une certaine frustration avec la technologie ce qui les empêchaient de l'utiliser efficacement selon eux. Il est à noter que certains enseignants utilisaient l'ordinateur que très rarement et n'avaient pas d'ordinateur à la maison. Le niveau de compétence en technologie était très varié, allant de novice à intermédiaire. Après seulement deux mois, le comité de technologie concentra ses énergies au déménagement des ordinateurs du

laboratoire dans les salles de classe ainsi que du nettoyage du laboratoire, ce qui devait être terminé avant décembre 2000.

Comme les classes allaient se retrouver avec quatre ordinateurs chacune, le comité de technologie a questionné et étudié l'utilisation efficace des ordinateurs en salle de classe sous forme de centre. Mon plan de développement professionnel pour l'année scolaire comportait un volet technologique qui se concentrait sur l'utilisation efficace des ordinateurs en salle de classe. J'avais créé un cartable où je compilais toutes les activités technologiques que j'avais essayées avec mes élèves en classe. Comme exemple intéressant, la création de quatre journaux de classe où quatre élèves pouvaient simultanément travailler à la création ou à l'édition d'articles. Je partageais aussi mes expériences positives en technologie avec mes collègues de cinquième et sixième année lors de nos rencontres hebdomadaires. Mon intérêt pour la technologie était évident et je pouvais sentir que mes collègues éprouvaient une certaine nervosité lors du partage de mes expériences en salle de classe avec la technologie. J'offrais toujours mon aide et les encourageais à utiliser l'ordinateur en salle de classe. J'utilisais certains de mes élèves très

compétents en technologie pour expliquer un nouveau programme à une classe intéressée où j'utilisais mes temps libres pour assister les enseignants intéressés à intégrer la technologie en salle de classe. Comme exemple, l'utilisation de « eMovie » où les élèves pouvaient filmer une courte présentation, la transférer à l'ordinateur et l'éditer en y ajoutant musique et commentaires. Il est certain que les enseignants étaient très impressionnés par l'intérêt et la motivation des élèves face à la technologie, mais ils auraient difficilement pris le risque d'apprendre ce programme, de le présenter à la classe et d'aider les élèves à résoudre certains problèmes techniques. Durant toute l'année scolaire, cette approche fut utilisée créant ainsi un développement professionnel plus individualisé, ce qui était très apprécié par tous mes collègues.

On se questionnait beaucoup sur la nécessité d'avoir quelqu'un qui répondait rapidement aux besoins techniques. Le conseil scolaire avait maintenant en place un système de support technique par téléphone qui permettait de régler la majorité des problèmes en suivant les conseils d'un expert par téléphone. En cas de problèmes sérieux, un technicien se présentait dans les jours suivants

pour répondre aux besoins. Le conseil scolaire avait aussi deux autres spécialistes qui jouaient un rôle important à l'organisation technique et à l'intégration de la technologie du point de vue pédagogique. Un technicien spécialisé ainsi qu'un spécialiste en *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) (Alberta Education, 1998a) offraient des services individualisés pour un regroupement d'écoles du même secteur. Sur rendez-vous, il était possible de les rencontrer afin de planifier à long terme du point de vue technique et pédagogique. En janvier 2001, le contrat de travail du technicien fut terminé par manque de budget et aussi par nécessité de remettre entre les mains des enseignants le contrôle de la technologie.

Vu les rénovations importantes, l'administration fut encouragée par le spécialiste en TIC à se concentrer sur l'impact du changement sur nos pratiques pédagogiques plutôt que sur la technologie en tant que tel. Cet individu joua un rôle important dans la restructuration de l'école, participant à toutes nos journées pédagogiques comme animateur d'ateliers et participant. Le personnel enseignant et l'administration avait besoin de cette tierce personne qui offrait un regard différent et nous encourageait dans cette

période difficile de rénovation et de transition. Il est à noter que de janvier 2001 jusqu'en juin 2001, la moitié des locaux de l'école était fermée, laissant les élèves et les enseignants sans bibliothèque, salle d'art, gymnase et salle de musique. La technologie était concentrée seulement dans les salles de classe sans accès à l'Internet.

En fin d'année scolaire, un remaniement du personnel enseignant allait me permettre d'avoir une nouvelle tâche de travail pour l'année scolaire 2001-2002. Voyant tout le travail nécessaire pour mettre en place une nouvelle bibliothèque ainsi que l'intégration de la technologie, la directrice m'offrit la possibilité de concentrer mes énergies dans ce domaine. J'avais maintenant le rôle de spécialiste en multimédia, travaillant conjointement avec les spécialistes d'arts et de musique afin d'aider les enseignants à intégrer la musique, les arts et la technologie dans leurs enseignements. Ce nouveau concept de travail nous paraissait très intéressant et nous étions très enthousiasme à l'idée de projets collaboratifs entre l'enseignant de musique, d'art et de technologie pour l'année scolaire à venir. En juin 2001, toutes les classes furent déménagées dans la nouvelle section récemment rénover afin de

poursuivre les rénovations de l'ancienne partie de l'école. Trois classes se retrouvaient dans le gymnase, trois classes à la bibliothèque et les autres classes dans les locaux d'art, de musique et divers petits locaux disponibles. Les ordinateurs devaient eux aussi déménager, mais cette fois l'accès à l'Internet était possible dans toute cette nouvelle section de l'école.

En août 2001, le retour à l'école fut difficile car les enseignants et les élèves se retrouvaient dans une situation encore jamais vue. Le gymnase comptait maintenant trois classes de cinquième et sixième année avec trois ordinateurs disponibles sur l'estrade. Ces trois classes étaient séparées par de simples murs de cinq pieds, laissant des aires ouvertes et un niveau de bruit assez important. A la bibliothèque, trois classes partageaient aussi ce nouvel environnement complètement ouvert. Parmi ces trois classes se retrouvaient quatre regroupements de quatre ordinateurs ainsi qu'une imprimante, créant des îlots de travail. Le laboratoire d'ordinateur avait maintenant un accès direct à la bibliothèque par une porte et de très grandes fenêtres, et comprenait douze ordinateurs et une imprimante. Cette espace était occupée présentement par une classe. Ce magnifique environnement de travail allait

devenir mon sanctuaire pour les prochains quatre mois et comportait des défis majeurs dont celui d'avoir au-delà de cent élèves. Mon but était d'utiliser les ordinateurs au maximum tout en respectant les classes installées dans la bibliothèque et le laboratoire d'ordinateurs. Je devais planifier des activités où les élèves travaillaient de façon plus indépendante, sans déranger les classes.

Le nouveau serveur maintenant en place pouvait permettre à tous les élèves de l'école d'accéder à un dossier personnel à partir de chaque station de travail. Les ordinateurs étaient accessibles individuellement et souvent les élèves qui les utilisaient devaient travailler en silence car ils se retrouvaient en plein milieu d'une classe. Si je désirais débuter un projet avec une classe, je m'organisais pour utiliser le laboratoire, maintenant appelé salle d'ordinateurs, pour quelques heures afin de débuter l'activité et ensuite disperser les élèves afin qu'ils puissent travailler individuellement dans différents endroits dans l'école. Cette nouvelle approche créait de nouvelles attentes pour les élèves, exigeant autonomie et responsabilité. Pour ce qui est des enseignants, l'intrusion de leur espace de travail demandait de la patience et aussi une certaine confiance. Inviter les gens dans sa salle de classe exige une

confiance dans notre façon d'enseigner et une ouverture au dialogue et à la critique. Comme tout le monde vivait une situation semblable, le niveau de tolérance était très élevé et les enseignants s'adaptaient sans trop de difficultés.

Mon rôle de spécialiste me permettait de collaborer à des projets de classe où la technologie était partie intégrante du processus d'apprentissage. Durant la planification d'une activité avec l'enseignant et les élèves, j'offrais des idées où la technologie pouvait être utilisée comme appui. S'il y avait de l'intérêt, je me portais disponible à l'organisation et au suivi de l'activité. Comme exemple, l'utilisation de l'appareil photo digital était très en demande et souvent l'enseignant n'avait pas eu le temps d'apprendre à l'utiliser. Une présentation à la classe sur le fonctionnement de l'appareil et le transfert des images permettait à la classe et à l'enseignant d'apprendre pour ensuite expérimenter. Ma présence était souvent nécessaire lors de l'utilisation de nouvelles technologies mais peu de temps était nécessaire pour que certains élèves deviennent compétents dans ce domaine. Je pouvais ainsi passer à autre chose.

Pour ce qui est de mon apprentissage en tant que spécialiste en multimédia, celui-ci se faisait par l'entremise des deux spécialistes mentionnés ci-haut ainsi qu'une collègue d'une autre école qui avait offert de m'aider. Le nouveau serveur demandait beaucoup de mon temps lors des premiers mois, car je devais en apprendre le fonctionnement. Le technicien spécialiste m'avait offert des sessions de travail individuelles espacées par des périodes d'expérimentation. Cette approche me permettait d'apprendre à mon rythme tout en exigeant un certain rendement de travail de ma part. J'avoue que le niveau technique n'était pas ma force et me rendait souvent frustrer mais lorsque je voyais ce que les élèves et les enseignants pouvaient créer mes frustrations se transformaient en énergies nouvelles.

Les rénovations terminées en décembre 2001 nous permirent de débuter l'année 2002 dans un environnement beaucoup plus acceptable. Malgré tous les déménagements effectués depuis plusieurs mois, l'école retrouvait certains espaces longtemps oubliés. Le gymnase, les salles de musique et d'art et la bibliothèque allaient enfin pourvoir être utilisés selon les espérances de tous et chacun. Les changements survenus depuis maintenant 12 mois autant du

point de vue architectural que pédagogique avaient été énormes. Les enseignants avaient vécu une expérience difficile mais enrichissante sans toutefois en avoir réalisé tous les impacts. C'est ici que mon rôle de spécialiste multimédia allait vraiment débuter.

Les six derniers mois furent des plus enrichissants du point de vue de mon apprentissage personnel. Mon rôle était nouveau à l'école de la Reine Victoria et les attentes n'existaient pas vraiment ce qui me permettait d'expérimenter sans crainte de décevoir. Le fait de collaborer avec l'enseignante de musique et l'enseignante d'arts me permettait de planifier, de discuter et d'expérimenter des projets assez audacieux. La directrice et la directrice-adjointe encourageaient le travail d'équipe et elles utilisaient leurs temps libres afin de couvrir certaines classes de musique et d'arts lorsque nous voulions travailler ensembles. La technologie était souvent utilisée selon les besoins des élèves et la bibliothèque était un endroit de va-et-vient constant. On pouvait réserver tous les ordinateurs disponibles à la bibliothèque selon un horaire facile d'accès. Si certains ordinateurs n'étaient pas utilisés par la classe, ils devenaient rapidement utilisés par des élèves de différentes classes

qui demandaient accès. La bibliothèque était devenue un endroit très convoité par les enseignants et les élèves pour son accès à la technologie et à ses espaces de travail intéressants. Comme exemple, des élèves de première et deuxième années développaient leurs vocabulaires par l'entremise du logiciel "Logimots". Ils travaillaient en groupe de deux à créer une histoire à l'aide de ce logiciel mais devaient aussi participer à différents centres connectes aux thèmes étudiés. Les élèves démontraient un enthousiasme et une participation exceptionnelle, ce qui encourageaient les enseignants à continuer ce projet. L'enseignant apprenait de nouvelles technologies à l'aide de mon aide sans savoir que mes connaissances étaient aussi limitées. Je crois que le travail d'équipe nous permettait d'oser sans connaître nos limites.

Comme autre exemple, j'aimerais citer un projet de cinquième et sixième année qui s'est développé tout au long de l'année scolaire. Ce projet selon-moi démontre bien du potentiel que la technologie peut avoir sur l'apprentissage des élèves. L'année précédente, étant membre de l'équipe de cinquième et sixième année, j'avais encouragé le groupe à prendre part à un projet de classe qui consistait à passer une semaine à la mairie de la ville afin d'explorer le

gouvernement municipal et l'architecture de la ville. Cette opportunité avait été offerte aux quatre classes. Le rôle des spécialistes d'arts, de musique et de technologie allaient permettre aux enseignants et aux élèves de créer un projet final qui démontre bien une intégration authentique. Ce séjour d'une semaine dans une classe annexe à la mairie comprenait des visites quotidiennes de la ville, des rencontres avec des personnalités du gouvernement municipal, des discussions sur différents sujets actuels avec l'assistance de spécialistes dans le domaine architectural. Chaque élève tenait un journal et se questionnait sur leur apprentissage par des questions de réflexion offertes par l'enseignant Un journal de croquis avec était aussi utilisé régulièrement. Trois appareils photos numériques, trois magnétophones et un ordinateur portable étaient disponibles pour que les élèves puissent interviewer et photographier ce qui les intéressait. Ma présence durant ce séjour me permettait de prendre quelques élèves à la fois et de travailler sur un thème de leurs choix tout en utilisant la technologie nécessaire.

De retour à l'école, la création d'une banque de photos accessible par tous les élèves leurs permirent de créer de courts métrages racontant leurs

expériences et leurs apprentissages. Comme dernière activité cumulative, la création d'une ville miniature (10 mètres par 10 mètres) permirent aux élèves de mettre en pratique certains concepts architecturaux et gouvernementaux étudiés durant leur séjour à la mairie de la ville. Une bande sonore des bruits de la ville avait aussi été composée en petits groupes durant les classes de musique. Le point culminant de ce projet était un dernier voyage d'une journée à la mairie de la ville avec les quatre classes impliquées afin de recréer cette ville miniature et la partager avec les parents, les citoyens et certains dirigeants de la ville. Certains élèves avaient été nommés journalistes et photographes, rendant la journée très animée. De retour à l'école un petit groupe d'élèves ainsi que les enseignants d'arts, de musique et moi-même furent impliqués dans la réalisation d'un court métrage d'une durée de 20 minutes qui fut présenté aux parents durant las dernière soirée d'entrevue parent-maître. Ce projet échelonné sur plusieurs mois fut une réussite par la flexibilité et l'audace de tous les participants impliqués.

Il est à noter que la technologie était utilisée le plus souvent possible durant les assemblées, les réunions du comité de parents ainsi que les réunions

d'enseignants. Sous la direction du spécialiste multimédia, des élèves présentaient et expliquaient en démontrant leur aisance à manipuler ces nouvelles technologies. L'impact était considérable, autant chez les parents que les enseignants.

Mon poste de sous-directrice adjointe directrice à l'école de la Reine Victoria fut éliminé à cause d'une baisse de la clientèle étudiante. Mon expérience comme spécialiste multimédia pendant une année fut des plus enrichissante et stimulante, et me permit d'expérimenter la technologie sous un autre angle. Allais-je pouvoir mettre en pratique mes apprentissages techniques ainsi que mes apprentissages pédagogiques?

L'école des Montagnes

Je me suis retrouvée à l'école des Montagnes en septembre 2002 comme directrice-adjointe. Mon tout nouveau rôle d'administratrice comptait pour approximativement 50% de mon temps. L'autre 50% du temps consistait à travailler conjointement avec la nouvelle bibliothécaire-technicienne afin de

s'assurer du bon fonctionnement de la bibliothèque, de travailler avec les enseignants afin d'offrir une aide supplémentaire en lecture et en écriture aux élèves de première et deuxième année et finalement de continuer le développement de la technologie à l'école des Montagnes.

L'équipe administrative était composée de deux directeurs qui partageaient une tâche administrative en travaillant chacun à temps partiel, de deux leaders en curriculum (un enseignant et un professeur ressource), et de moi-même, directrice-adjointe. Un directeur possédait une très bonne expertise en technologie tandis que l'autre y croyait sans toutefois posséder une expérience dans ce domaine. Un leader en curriculum possédait toutes les habiletés pour devenir spécialiste en technologie mais préférait être enseignant. Son expertise en technologie était bien appréciée ayant investi des centaines d'heures afin de mettre en place la technologie existante à l'école des Montagnes.

Pendant plusieurs années, un enseignant-bibliothécaire avait été en charge d'offrir aux enseignants leurs temps de préparation et s'occupait du serveur et

du site Internet de l'école. La technologie avait été un investissement monétaire constant depuis une dizaine d'années à l'école des Montagnes. Les fonds gouvernementaux offerts aux écoles et l'appui du conseil de parents avaient permis d'acheter plusieurs ordinateurs. A mon arrivée, l'école était équipée d'un laboratoire situé au deuxième étage de 25 ordinateurs MacIntosh de faible puissance avec 2 imprimantes en réseau. L'accès à l'Internet était impossible pour ces ordinateurs MAC, cependant quatre ordinateurs PC avaient été ajoutés au laboratoire et avaient accès à l'Internet et au serveur. Ce laboratoire avait été créé par le travail acharné de notre leader curriculaire mentionné ci-haut et ce, pendant ses temps libres. L'école possédait un serveur depuis maintenant trois ans qui permettaient à tous les ordinateurs PC de se connecter au réseau et d'accéder à l'Internet et à différents programmes. Chaque classe possédait deux ordinateurs PC assez récents pour la majorité. La bibliothèque avait quinze ordinateurs PC avec une imprimante laser. Une deuxième imprimante laser située dans la salle de ressource au deuxième étage de l'école était accessible pour tous les élèves et les enseignants. Trois appareils photos digitales, deux caméras vidéos, un projecteur ainsi que 6000$ de Lego Dacta électronique avaient été achetés en

fin d'année 2002. Pour ce qui est des programmes disponibles, le traitement de texte "Words", "Inspiration", "Hyper Studio", "Wiggles Works\Logimots" étaient accessible par tous les ordinateurs PC de l'école. Beaucoup de cédéroms français et anglais étaient disponibles mais n'étaient toujours accessible à cause de problèmes techniques.

L'installation et l'organisation du serveur avait été mise en place par les techniciens du conseil scolaire. L'entretien du serveur et l'installation de nouveaux programmes ou cédéroms se faisaient grâce aux enseignants bénévoles qui étaient intéressés par la technologie. L'accès au serveur pour les enseignants intéressés à installer de nouveaux cédéroms avait été permis l'année précédente et avait créé beaucoup de problèmes par manque d'expérience de ses utilisateurs. Les enseignants faisaient ce qu'ils pouvaient, selon les habiletés technologiques qu'ils possédaient. Le niveau d'utilisation de la technologie par les enseignants variait grandement, certains n'utilisant les ordinateurs que pour l'écriture tandis que d'autres créaient des projets multimédias. Certaines classes jouissaient d'un accès facile au laboratoire et à

la bibliothèque car la demande n'était pas très élevée. Comment allions-nous rendre accessible et équitable l'accès à la technologie à l'école des Montagnes?

Ayant développé une expertise dans le domaine MacIntosh depuis plusieurs années, je me retrouvais à la case de départ par mon manque d'expérience dans le domaine PC. Pour la majorité des problèmes rencontrés, je devais demander l'aide d'un technicien du conseil scolaire qui était difficilement disponible. Les deux enseignants capables de résoudre certains problèmes techniques étaient épuisés d'investir leur temps personnel dans ce domaine. Afin de leur permettre de résoudre certains problèmes techniques durant la journée, je travaillais avec leurs élèves sur différents projets. Cette approche nous permettait de résoudre plus rapidement certains problèmes techniques sans attendre plusieurs jours avant la visite du technicien. Beaucoup de travail était nécessaire afin d'éliminer tous les problèmes techniques et convaincre le personnel enseignant qu'il était possible d'utiliser la technologie afin de permettre aux élèves d'élargir leurs connaissances.

La création d'un comité de technologie était nécessaire afin de créer une vision commune et un plan triennal visant à intégrer la technologie équitablement et efficacement. Le comité se composait de deux enseignantes en division 2 (4 ième, 5 ième et 6 ième année) et de l'équipe administrative. L'intérêt porté à la technologie à l'école des Montagnes était faible selon l'administration et le comité devait réussir à provoquer un changement dans l'attitude du personnel enseignant. Un questionnaire fut créé afin de connaître les besoins des enseignants et les résultants furent partagés lors d'une réunion du personnel. La majorité du personnel exigeait des ateliers de formation afin de devenir plus compétent du point de vue technique. Du temps de planification, ainsi que du support technique lors de l'utilisation des ordinateurs avec une classe était aussi un aspect important à la réussite de l'intégration de la technologie selon cette enquête.

L'année précédente, l'administration et le personnel enseignant avaient concentré leurs énergies et leurs questions d'enquête sur les trois composantes suivantes: mathématiques, littérature et technologie. Un plan annuel comportant des buts et objectifs précis dans ces trois domaines avait

été implanté. La continuité de ce plan d'amélioration d'école allait se poursuivre durant l'année scolaire 2002-2003 et le comité de technologie avait la responsabilité de soumettre au personnel enseignant de nouveaux buts, objectifs, stratégies, moyens de mesure et plans d'action en technologie. Ceci permit donc au comité de technologie de présenter des buts et objectifs précis qui allaient encourager l'implication de tous les enseignants en technologie. Comme exemples, il était exigé que chaque classe travaille sur au moins un projet technologique majeur relié directement au programme d'étude des *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) (Alberta Education, 1998a) durant l'année scolaire. J'avais la tâche de présenter ce programme d'étude à chaque équipe de travail afin qu'ils puissent planifier et noter les objectifs couverts durant ces projets. Cette approche encourageait le travail d'équipe ainsi que des discussions souvent animées par les frustrations que pouvait amener la technologie. Le comité de technologie avait aussi fait une demande de fond auprès du conseil scolaire afin d'avoir accès à des suppléants lorsque des enseignants désiraient planifier un projet en technologie. J'assistais les enseignants désireux d'intégrer la technologie selon les besoins. Certains enseignants voulaient ma présence durant le projet

afin que je puisse aider les élèves à résoudre tous problèmes techniques. À d'autres moments, j'explication à toute une classe l'utilisation d'un programme particulier en présence de l'enseignant. Quelques fois, l'enseignant me donnait un petit groupe d'élèves dans le but de développer leurs compétences technologiques afin qu'ils puissent devenir les leaders pour un projet de classe.

Une dizaine d'ateliers en technologie avaient été organisée afin de répondre aux besoins des enseignants et s'offraient pour la majorité le midi (Exemples : L'utilisation efficace de l'Internet pour fin de recherche, Hyper Studio, Utilisation de l'appareil photo digital, Création d'un site Internet, Éditer avec Words, L'amélioration de l'écrit grâce à la technologie, L'utilisation du vidéo en salle de classe, Logimots/Wiggle Works, Story Book Weawer et Une meilleure compréhension des technologies disponibles à l'École des Montagnes). L'expertise du personnel enseignant de l'école était utilisée lors de ces ateliers avec l'aide supplémentaire d'un groupe d'élèves/leaders appartenant au club de technologie. Ce club de technologie offert aux élèves de cinquième et sixième année seulement avait été créé dans le but de développer chez certains élèves intéressés par la technologie des compétences spécifiques. Une dizaine

d'élèves se rencontraient une fois semaine dans le but d'apprendre à résoudre certains problèmes techniques souvent rencontrés par les enseignants ou de développer leurs expertises avec certains programmes ou technologies. Comme exemples intéressants, le club de technologie a pris plusieurs heures à découvrir le potentiel des Lego Dacto électroniques. L'organisation de ce matériel et le support offert aux classes qui l'ont utilisé fut extrêmement apprécié. Le club de technologie a aussi participé à la réalisation d'un journal des finissants en version électronique. Ce travail énorme fut réalisé grâce au club de technologie et à la participation de plusieurs personnes. Le club de technologie était sous la supervision du directeur d'école, du leader en curriculum et de moi-même.

Tous les lundis matins, de 8 heures à 9 heures, le comité de technologie se rencontrait dans le but d'articuler une vision commune et d'organiser un plan technologique pour l'école. Des discussions intéressantes étaient générées et quelques fois présentées à tout le personnel enseignant durant les réunions du personnel. Le compte-rendu de chaque réunion était aussi envoyé par courrier électronique afin d'informer tout le personnel de l'école des derniers

développements en technologie. Des spécialistes en technologie du conseil scolaire assistaient à certaines réunions dans le but de répondre à nos questions. L'école possédait aussi un partenariat d'affaire avec une compagnie de technologie depuis maintenant un an. Ce partenariat avait été développé dans le but d'offrir une aide en lecture aux enfants en difficulté par l'entremise de visites hebdomadaires d'employés à l'école des Montagnes. Une invitation spéciale avait été lancée à notre partenaire d'affaire afin qu'il assiste à certaines réunion du comité de technologie, ce qu'il a accepté sans attendre.

Notre plan triennal en technologie commençait à prendre forme et des décisions budgétaires devaient se faire avant la fin de l'année scolaire. Un nouveau serveur était sur la liste d'achat car celui que nous possédions ne qui prouvait que l'utilisation de la technologie se développait graduellement. Les appareils photos digitales étaient en grande demande et causaient souvent des conflits par manque d'accessibilité. Il en était de même pour la bibliothèque qui avait été réorganisée afin de rendre l'espace plus accessible. On retrouvait souvent deux à trois classes qui pouvaient travailler aux ordinateurs, échanger

des livres ou bien partager des projets en utilisant l'écran, le projecteur et l'ordinateur. Il était possible de réserver ces différents espaces de travail grâce à un horaire mensuel facilement accessible à la bibliothèque. Le niveau d'occupation de la bibliothèque depuis sa réorganisation était beaucoup plus élevé, ce qui était un signe encourageant. L'approche que le directeur désirait utiliser afin d'intégrer la technologie était axée sur la qualité de l'enseignement et non sur la technologie comme telle. Étant lui-même un excellent éducateur et fervent utilisateur de la technologie, il encourageait les enseignants les plus réticents face à la technologie en s'impliquant directement dans la planification et la création de projets de recherche. Sa présence était grandement appréciée et favorisait le développement professionnel des enseignants.

Des décisions administratives furent prises au mois de mai et juin qui démontrèrent l'importance de la technologie à l'école des Montagnes. En septembre 2003, un spécialiste en technologie travaillera avec les enseignants à des projets éducatifs ainsi qu'à régler les problèmes techniques. Cette décision ne fut pas facile connaissant l'impact sur le ratio élèves/enseignants

mais fut acceptée par tout le personnel enseignant. Le directeur ainsi que moi-même allons travailler le plus possible avec les enseignants sur des projets technologiques qui demandent souvent beaucoup de temps, de connaissances techniques et d'énergie. Notre plan triennal sera présenté au conseil de parents en octobre 2003 afin de les informer des plans à long terme ainsi que des investissements nécessaires pour atteindre nos buts en technologie. Le comité de technologie continuera son travail afin d'aider tous les enseignants à devenir compétent en technologie et à développer une vision commune et un accès équitable à tous les élèves de l'école des Montagnes.

Chapitre 4

Analyse, recommandations et conclusion

Selon Woodhurst, 2002; Jacobson & Godman, 2001), la technologie pourrait apporter des changements dans nos pratiques pédagogiques lorsque son implantation se fait parallèlement à un questionnement et un dialogue avec tout le personnel enseignant. Comme on peut le constater, ce dialogue s'est produit dans les quatre écoles à l'étude par la création d'un comité de technologie. Ce comité, composé d'un petit groupe d'intéressés apportait des questions et prenait des décisions quant à l'achat de nouvelles technologies. On doit ici se questionner sur la fonction du comité de technologie qui est souvent perçu comme un acheteur de technologie et non comme un agent de changement de nos pratiques pédagogiques. Cependant à l'école des Montagnes, l'approche utilisée se voulait différente des autres écoles par le temps investi à créer une vision commune en technologie. Plusieurs mois de discussion, de réflexion et de partage fut nécessaire pour que tout le personnel s'implique et produise une ébauche de la vision de l'école en technologie basée sur un apprentissage de qualité. Afin de créer un comité de technologie qui aurait un impact sur les

pratiques pédagogiques de l'école, la direction de l'école doit collaborer étroitement avec ce comité afin de partager sa vision face à l'apprentissage et l'impact que la technologie peut avoir sur celle-ci. Selon plusieurs auteurs (Woodhurst, 2002; Yee, 2001; Lotherington, Morbey, Granger & Doan, 2001) l'implication de la direction de l'école dans ce processus est essentielle à l'intégration de la technologie en éducation. Mes expériences professionnelles racontées auparavant me permettent d'appuyer ces dires.

Les ressources techniques observées dans les quatre écoles à l'étude ne semblaient pas être un problème majeur. Même si on en désirait toujours plus, la quantité d'ordinateurs et autres technologies connexes ainsi que la qualité des programmes disponibles étaient suffisantes pour atteindre les objectifs du programme d'étude des *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) (Alberta Education, 1998a). Ce qui semblait deux difficultés majeures pour les enseignants étaient le niveau de connaissance des programmes/logiciels utilisés avec les élèves ainsi que les problèmes techniques pouvant survenir lors de l'utilisation des ordinateurs ou de toutes autres technologies (appareil photo digital, vidéo, numériseur, projecteur,

etc.). Les frustrations rencontrées par tous les enseignants et ce dans les quatre écoles à l'étude étaient réelles et exigeaient de la part de l'administration un changement dans le déploiement du personnel enseignant afin d'offrir une aide dans ce domaine.

Comme j'ai pu le constater, un technicien ne permet pas d'articuler des changements pédagogiques mais simplement de résoudre des problèmes techniques. À l'école du Rameau, le comité de technologie était bien ancré dans la culture de l'école et possédait plusieurs membres actifs qui avaient un impact important sur les autres enseignants. Le technicien travaillait conjointement avec le comité de technologie et les enseignants sur différents projets éducatifs afin que la technologie réponde aux besoins des élèves. Celui-ci s'assurait que tout le personnel enseignant puisse résoudre des problèmes techniques mineurs afin de devenir plus indépendant lors de l'utilisation de la technologie. Aucun contrôle du serveur où de certaines technologies n'étaient nécessaires de la part du technicien, celui-ci encourageant au contraire la compréhension du système en place et l'innovation chez les enseignants. Par contre à l'école de la Reine Victoria, la technologie

avait été longtemps enseignée par un spécialiste, enlevant toutes responsabilités aux enseignants. Le technicien en place, conjointement avec le spécialiste en technologie avait développé une méthode de travail commune et un certain contrôle de toutes ces technologies. Lors du départ du spécialiste, l'école s'était retrouvée perdu dans un système difficile à comprendre où le technicien seulement possédait la clef à nos problèmes. La technologie était rarement utilisée car les problèmes techniques encourus par les enseignants causaient des frustrations constantes et la présence du technicien deux jours semaine seulement ne permettait pas de régler les problèmes assez rapidement. A l'école des Montagnes un scénario semblable s'était produit avec l'enseignant-bilbiothécaire qui essayait avec l'aide de certains collègues de mettre en place une technologie fonctionnelle.

Mais à qui revient la tâche de faire fonctionner le serveur, de régler les problèmes techniques et de permettre aux enseignants d'expérimenter sans toujours rencontrer des problèmes? La responsabilité du conseil scolaire dans ce domaine joue un rôle important en offrant un service de base à toutes les écoles. Un serveur exige de ses utilisateurs des connaissances précises et ne

peut être mis en place sans l'assurance qu'une personne en sera responsable. Qui est cette personne? Un membre du personnel enseignant désireux d'apprendre, un spécialiste en technologie, un technicien? La décision prise aura une influence sur les résultats obtenus quant à l'implantation efficace de la technologie dans une école. La direction de l'école devra s'assurer qu'une personne sera en charge de la technologie du point de vue technique et devra offrir le temps nécessaire afin que cette personne acquière les habiletés nécessaires pour répondre rapidement aux problèmes techniques. À l'école du Changement, l'enseignant-bilbiothécaire était la personne responsable de la technologie et ce pendant plusieurs années. A l'école de la Reine Victoria, mon rôle de spécialiste multimédia pendant un an m'a permis d'apprendre les rudiments techniques à l'aide du support constant du conseil scolaire. Il est à noter que dans ces deux écoles, la collaboration entre le spécialiste et l'enseignant était obligatoire afin de permettre à l'enseignant d'expérimenter la technologie comme l'explique plusieurs auteurs (Jacobsen & Goldman, 2001; Lotherington, H., Morbey, M. L., Granger, C. & Doan L. (2001); Yee, 2001).

Selon mes expériences professionnelles et mes lectures, voici une liste de recommandations qui résume bien tous les aspects importants à considérer si l'on désire intégrer efficacement la technologie dans une école élémentaire.

1. **Ressources techniques**

- Ordinateurs adéquats et technologies connexes (imprimante, numériseur, appareil photo digital, vidéo digital, projecteur, etc.)
- Programmes et logiciels adéquats et variés selon la population étudiante.
- Serveur de haute performance permettant une accessibilité facile dans toute l'école.
- Technologie de qualité supérieure afin d'assurer une certaine longévité et éviter des investissements constants.

2. **Plan à court et à long terme visant à intégrer la technologie.**

- Des buts et des objectifs clairs, précis et mesurables partagés avec toute la communauté scolaire (élèves, parents, enseignants, partenaire d'affaire, etc.)
- Des discussions régulières sur la qualité de l'enseignement, les approches pédagogiques utilisées et le rôle de la technologie dans l'apprentissage.

3. **Formation des enseignants.**

- Connaître les compétences en technologie du personnel afin de répondre aux besoins.
- Encourager le travail d'équipe et le partage de projets technologiques.

4. **Connaissance du programme d'étude en technologie et ses applications.**

- Partager et discuter le programme d'étude en technologie afin de s'assurer que tout le personnel enseignant comprend bien les exigences à couvrir.

- Prendre en note les objectifs couverts durant une année scolaire pour chaque classe afin de s'assurer d'une continuité dans le programme et d'un équité entre toutes les classes de même niveau.
- Encourager une vision à long terme dans l'accomplissement du programme d'étude en technologie.

5. **Temps disponible chez les enseignants pour apprendre, planifier et collaborer.**

- Partager de projets éducatifs entre enseignants durant des réunions du personnel ou des journées pédagogiques.
- Offrir du temps de préparation commun avec le/les spécialiste(s) afin de développer des projets authentiques intégrant la technologie.

6. **Support technique pour l'organisation et l'entretient des ordinateurs et des programmes.**

- Un conseil scolaire qui offre l'aide nécessaire à la mise en place de la technologie dans toutes les écoles et de façon équitable.
- Un budget alloué à chaque école afin de couvrir les frais d'un technicien ou de suppléance pour la personne choisie dans ce rôle.
- Une administration qui comprend les besoins techniques associés à l'utilisation de la technologie dans une école et qui trouve des alternatives aux problèmes rencontrés.

7. **Capacité de leadership dans le domaine de la technologie.**

- Créer un comité de technologie afin de discuter, de planifier et d'assurer un suivi en technologie.
- Une direction d'école qui s'implique directement en technologie afin de bien comprendre les besoins associés à une intégration efficace de la technologie en éducation.

Bibliographie

Alberta Education. (1998a). *Information and Communication Technology, Kindergarten to Grade 12 : An Interim Program of Studies.* Edmonton, AB: Author.

Alberta Education. (1999b). *Professional Development for Teaching Technology Across the Curriculum : Best Practices for Alberta School Jurisdictions.* Edmonton, AB: author.
http://ednet.edc.gov.ab.ca/technology/

Alberta Education. (1996c). *Implementation Plan For Technology in Education.* Edmonton, AB; Author.
http://www.learning.gov.ab.ca/news/1996nr/november96/techplan.asp

Alberta Learning. (2000). *Exemples de tâches d'intégration des technologies de l'information et de la communication aux matières de base.* Edmonton, AB; Author
http://www.learning.gov.ab.ca/french/TIC/taches/imm/1_6/tic1_6imm.pdf

Buck, G. H. (2001). *Technology, Teaching and Learning: Factors Affecting the Adoption and Use of Instructional Devices.* Detselig Enterprises Ltd., Canada. 61-82.

Clifford, P., & Friesen, S. (2001). *Technology, Teaching and Learning: The Stewardship of the Intellect.* Detselig Enterprises Ltd., Canada. 31-42.

De Castell, S., Bryson, M. & Jenson, J. (2001). *Technology, Teaching and Learning: Object Lessons.* Detselig Enterprises Ltd., Canada. 113-127.

Dias, Laurie B. 1999, *"Integrating Technology", Learning and Leading with Technology*, vol.27, no 3, p. 10-13, p. 21

Dufour, R., Berkey, T. (1995). The principal as staff developer. *Journal of Staff Development*, 16(4), 2-6.

Horsley, D., & Kaser, J. (1999). How to keep a change initiative on track. *Journal of Staff Development*, 20(4), 40-45.

Jacobsen, D.M. (2001). *Building Different Bridges: Technology Integration, Engaged Student Learning, and New Approaches to Professional Development.* Paper presented at AERA 2001: What We Know and How We Know It, the 82nd Annual Meeting of American Educational Research Association, Seattle, WA: April 10-14, 2001.

Jacobsen, M., & Goldman, R. (2001). *Technology, Teaching and Learning:The Hand-Made's Tail.* Detselig Enterprises Ltd., Canada. 83-111.

Lotherington, H., Morbey, M. L., Granger, C. & Doan L. (2001). *Technology, Teaching and Learning:Tearing Down The Walls!.* Detselig Enterprises Ltd., Canada. 131-161.

Moll, Marita. (1997). *Information Technology in the Classroom : Pits and Pendulum-A Poe-esian Look at Planning*, Education Canada, (Printemps), p. 6-10.

Sergiovanni, T.J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.

Salomon, G. (2000). "It's Not Just the Tool But the Educational Rationale That Counts." Keynote address presented at Ed-Media 2000, Montreal, Québec. Canada. http://construct.haifa.ac.il/~gsalomon/edMedia2000.html

Wideman, H. H. & Owston, R. D. (2001). *Technology, Teaching and Learning: Lessons Learned.* Detselig Enterprises Ltd., Canada. 163-181.

Woodhurst, E. (2002). *Linking Research to Educational Practice, How do IC Technologies reshape our assumptions about leadership in schools?* January 20-26, 2002, Symposium Paper
http://www.ucalgary.ca/~lrussell/woodhurst.html

Yee, D. (2001) Technology, Teaching and Learning: The Many Faces of ICT Leadership for Digital Technology and Canadian Pedagogy. Detselig Enterprises Ltd., Canada. 223-238

University of Alberta

Reproduction linguistique et culturelle en situation d'exogamie

par

Annick Slupek

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research

En vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en Sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Facutlé Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2004

Abstract

The reality of 'mixed marriages' is one that has many people worrying in this beginning of the XXI Century. This research project will describe the issues that six couples, composed of a Francophone and an Anglophone, face when it comes to transmitting the French language and culture to their children. Living in a suburb of Edmonton, these participants, all eligible to send their children to Francophone schools, were interviewed during the summer of 2003. This study will try to discover the reasons that prompt these parents to choose a specific school for their children as well as the issues they live with inside their family.

Three important results came out of this study. The amount of French spoken to the children by the French parent diminished as time passed. The relationship between the spouses was different depending on the status of the French language where the French parent came from. The parent will choose a specific school for their children based mostly on emotional factors.

Résumé

Le phénomène de l'exogamie en inquiète plusieurs en ce début de XX1e siècle. Ce projet de recherche décrit les enjeux que vivent six couples, composés d'un francophone et d'un anglophone, lorsqu'il s'agit de transmettre la langue et la culture françaises à leurs enfants. Habitant en banlieue d'Edmonton, ces participants, tous des ayants droit, ont participé à une entrevue durant l'été 2003. Ce travail tente de découvrir les raisons derrière le choix scolaire fait par ces parents en plus des enjeux qu'ils vivent à l'intérieur de leur famille.

Trois résultats d'importance sont ressortis de cette étude. La majorité des couples interviewés ont parlé d'une baisse du français parlé par le parent francophone aux enfants avec le temps. Il existe une différence dans le rapport du conjoint francophone avec le conjoint anglophone selon le statut de la langue du milieu d'où provient le parent francophone. De plus, le choix scolaire des parents est basé surtout sur des raisons affectives.

Dédicace

Il me fait plaisir de dédier cette recherche à Daniel, Hélène et Denis. Pour leur amour, leur support et leur croyance incessante dans mes habiletés.

Remerciements

J'aimerais remercier Phyllis Dalley, professeure à la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. Tu as su partager avec moi tes talents en recherche. Ce fut formidable de t'avoir comme mentor!

Merci à tous les participants qui ont bien voulu partager leur vécu avec moi.

Je désire aussi remercier l'Université de l'Alberta et Alberta Learning pour leur soutien financier au cours de mes études.

Je suis très reconnaissante envers les professeurs de la Faculté Saint-Jean qui ont su éveiller en moi le goût de la recherche dans le domaine de l'éducation. Un merci particulier aux professeures Dalley, Mandin, Mahé et d'Entremont.

Mes chers parents, vous qui avec toujours eu confiance dans mes habiletés, vous avez réussi à me donner des ailes. C'est avec elles que je m'envole aujourd'hui. Merci du fond du cœur.

Thank you Daniel for your love and support through my research. Your love and support will be much needed as we embark together on the wonderful journey of parenthood in the context of a mixed marriage.

Table des matières

Introduction

De Dignard à Campbell, de Durocher à Smith et de Bourdeau à Slupek. Ce sont les nouveaux noms de familles de mes deux amies d'enfance et de moi-même suite à nos mariages. Le phénomène de l'exogamie, que l'on connaît aussi sous le terme de « mariage mixte », en inquiète plusieurs en ce début de XXIe siècle, et cela surtout dans les milieux où le français est minoritaire au Canada.

C'est dans le but de décrire les enjeux que vivent les familles exogames lorsqu'il s'agit de transmettre la langue et la culture françaises à leurs enfants que cette recherche fut entreprise. Cette étude a eu lieu dans la région d'Edmonton dans la province majoritairement anglophone de l'Alberta. Grâce à l'affaire Mahé en 1990, les francophones de l'Alberta dirigent leurs propres écoles et conseils scolaires francophones. La ville d'Edmonton, qui a constitué l'objet de cette enquête, a l'avantage d'avoir une communauté francophone représentée par diverses associations et ayant une population assez nombreuse pour nécessiter cinq écoles francophones, dont une secondaire. Cette communauté a aussi accès à plusieurs ressources en français telles que la radio, la télévision, un journal, une librairie, des garderies, une faculté universitaire et un centre communautaire entre autres. Or, à la différence de certaines autres communautés, la francophonie d'Edmonton est dispersée sur toute l'étendue de la ville.

Chapitre 1

La montée de l'exogamie au Canada

Le cadre théorique de cette étude prendra la forme d'un historique de l'exogamie expliquant les raisons de sa montée et les façons dont les Canadiens français s'y prennent pour contrer certains de ces effets jugés négatifs. Par la suite, une étude de la division des rôles parentaux en ce qui concerne l'éducation des enfants nous permettra de voir le rôle de chacun des parents en ce qui concerne l'éducation des enfants. Pour terminer, on retrouvra une analyse de l'impact qu'ont les enfants provenant de couples exogames sur l'école francophone en milieu minoritaire.

1.1 Avant les années soixante

J'utilise le terme 'exogamie' dans cette recherche pour parler du mariage d'un francophone à un membre de la population anglophone dominante. Le phénomène de l'exogamie a pris de l'ampleur depuis la Révolution tranquille. Avant les années soixante, l'église, le foyer et l'école étaient les institutions gardiennes de la langue et de la culture canadienne-française.

> Il faut être bien conscient qu'à cette époque, les Canadiens français de l'ensemble du Canada (le Québec inclus) forment une société relativement homogène, que les distinctions provinciales sont accessoires et que la religion catholique était à la base de la culture canadienne française (Bernard, 1994: 4).

Autrement dit, les institutions de la communauté assuraient le maintien de sa vitalité ethnolinguistique. (Bernard, 1994)

Bernard (1994), Landry et Allard (1997) et Allaire (1995) mentionnent tous le rôle important qu'a joué l'église catholique dans la survivance du peuple canadien- français. Selon Allaire (1995), avant les années soixante, le terme « mariage mixte » désignait plutôt le mariage d'un catholique à un non-catholique. Il avait une connotation religieuse, à la différence du sens linguistique qui lui est attribué de nos jours. Comme dit Allaire en parlant de la notion de « mariage mixte » :

> Auparavant, elle utilisait la religion comme caractéristique culturelle première de la communauté. Le «mariage mixte» avait une connotation religieuse et se rapportait à la confessionnalité des époux. Pour l'Église catholique et ses fidèles, il signifiait l'union de catholiques à des protestants ou, de façon plus générale, à des non-catholiques (Allaire, 1995:138).

Bernard explique de la façon suivante le lien très étroit tissé entre l'église catholique et la langue française : « (...) la foi catholique était la gardienne de la langue française et (...) en retour, la langue française favorisait le maintien de la foi» (1994:4).

Bernard utilise les termes « barrières culturelles et religieuses » (1994:4) pour décrire ce qui décourageait les mariages mixtes à cette époque. L'endogamie était la norme sociale de ce temps. De plus, l'unilinguisme des deux peuples, anglais et français, faisait en sorte que les contacts sociaux entre les deux groupes étaient restreints.

1.2 Élite francophone versus église catholique

Hart (1981) explique qu'à Edmonton, certains leaders de la communauté francophone, consciencieux d'établir de bonnes relations entre les deux groupes linguistiques, ont formé des unions matrimoniales avec des filles de familles d'élites de la communauté

anglophone et cela malgré les avertissements faits par le clergé catholique de langue française au début des années 1900. Pour sa part, Dalley (2000) soutient que, dès les années 1900, des membres de l'élite francophone au Nouveau-Brunswick sont aller à l'encontre de l'église catholique en procédant à une migration vers les villes afin d'accéder aux conditions de vue créées par l'industrialisation. Ce mouvement favorisera les unions entre francophones et anglophones.

1.3 L'ère de l'industrialisation

Le Canada n'échappe pas aux phénomènes de l'urbanisation et de l'industrialisation lors de la modernisation. Afin de trouver du travail, les francophones quitteront la sécurité de leurs petits villages agricoles où règnent la langue française et la religion catholique pour se diriger vers les grands centres urbains. Pour les francophones hors Québec, la vie à la grande ville se déroulera dans un milieu où l'anglais est la langue dominante. Les francophones fréquenteront maintenant les anglophones quotidiennement et, surtout dans le cas des hommes, ils devront apprendre l'anglais pour trouver du travail. Ils travailleront alors en anglais et garderont la langue française pour la vie familiale. Le rôle de la femme à titre de gardienne de la langue a alors été accentué. Bernard (1994) explique que les valeurs changent et que la francité et le bilinguisme remplaceront désormais la religion. Le terme « mariage mixte » prend alors un sens linguistique plutôt que religieux. Il représente maintenant l'union d'un membre de la communauté francophone à un anglophone sans égard à son ethnicité (Allaire, 1995). Selon Lavoie (2001), le taux d'exogamie en Alberta se situait à 70% en 2001. Nous verrons plus loin que le taux d'exogamie n'a cessé d'augmenter depuis.

Chapitre 2

Le couple exogame

2.1 La division des rôles parentaux

À l'intérieur du couple exogame anglophone-francophone se heurtent, entre autres, deux langues et deux cultures. Le conjoint anglophone fait normalement partie de la majorité dans le milieu où habite le couple tandis que le conjoint francophone est minoritaire. Quels enjeux un tel couple rencontrera-t-il lorsqu'il entreprendra de transmettre la langue et la culture française à ses enfants? Les parents devront prendre des décisions en ce qui a trait à la division des tâches et de l'éducation de leurs enfants, à la langue parlée à la maison, aux activités communautaires et aux choix scolaires.

Afin de bien cerner les enjeux vécus par les parents en situation d'exogamie lorsqu'il s'agit de transmettre la langue et la culture françaises à leurs enfants, il s'avère important de considérer la division sexuelle des rôles parentaux.

Traditionnellement, le rôle du père dans la famille était celui de pourvoyeur oeuvrant dans la sphère publique tandis que le rôle de la mère se situait au sein de la sphère privée et comprenait essentiellement les tâches ménagères, la maternité et l'éducation des enfants. Avec l'industrialisation de notre société, les mères de famille se retrouvent sur le marché du travail. Ce phénomène a entraîné une redéfinition plus égalitaire des rôles parentaux de jadis (Valois, 1999; Dulac, 1993).

Malgré cela, certaines vieilles valeurs sociales semblent persister. Les études démontrent que les hommes et les femmes consacrent environ le même nombre d'heures au travail,

les uns à l'extérieur, les autres à la maison. Cependant, les femmes passent plus de temps aux travaux ménagers et aux soins des enfants que les hommes qui consacrent plus de temps au travail à l'extérieur (Valois, 1999). Par exemple, en 2001, 359 255 hommes consacraient 60 heures ou plus par semaine aux soins des enfants tandis que le chiffre s'élevait à 1 170 685 chez les femmes (Statistique Canada, 2001).

Dulac (1993) aussi soutient que les travaux d'intérieur, tels que les soins et l'éducation des enfants, reviennent presque exclusivement à la mère. Les pères, pour leur part, adopteront leur rôle de père à certains moments précis lorsqu'ils auront du temps libre, par exemple, en soirée, durant les fins de semaines ou pendant les vacances.

Dans certains cas, l'opinion des employeurs diffère lorsqu'il s'agit d'embaucher un père ou une mère de famille. Un père de famille sur le marché du travail donne l'image d'un homme qui sait prendre ses responsabilités tandis qu'une mère de famille représente des congés de maternité et un taux d'absentéisme plus élevé. (Valois, 1999)

> (…) chaque enfant est corrélé à une diminution de 7 p. 100 des revenus de sa mère et à une augmentation de 3 p. 100 des revenus de son père. L'enfant stimule la carrière de son père, surtout si celui-ci est scolarisé. Cela peut s'expliquer par le fait que la paternité exige un surinvestissement professionnel de l'homme considéré en tant que pourvoyeur. (Baudoux, 1992 : 87)

En ce qui a trait au congé parental, les hommes y ont maintenant accès. Toutefois, lorsque le temps arrive de prendre la décision à savoir quel parent prendra le congé, le facteur salaire entre en jeu. Généralement, le parent ayant le salaire le moins élevé

restera à la maison avec le nouveau-né et comme les femmes gagnent en moyenne 65% du salaire des hommes, le choix s'arrête habituellement sur elles (Valois, 1999).

En somme, malgré qu'elles travaillent désormais à l'extérieur du foyer, la charge des soins et de l'éducation des enfants appartient en majeure partie aux femmes. Baudoux (1992 : 85) résume ainsi ce qu'elle appelle la « grammaire conjugale » : « le domestique féminin prime le domestique masculin, le domestique féminin prime le professionnel féminin, le professionnel masculin prime le professionnel féminin. » Or, cette division sexuelle du travail a des conséquences pour la transmission de la langue et la culture aux enfants.

2.2 Compétence langagière des enfants

Selon O'Keefe, le sexe du parent francophone joue un rôle dans la transmission de la langue aux enfants.

> Comme nous nous y attendions, la transmission du français est beaucoup plus probable dans les familles exogames où le parent francophone est la mère (29,4 p. 100) que dans les familles où le parent de langue minoritaire est le père (13 p. 100). (2001 : 65)

C'est donc en jouant un rôle plus important dans l'éducation des enfants que les mères, par le fait même, transmettent leur langue aux enfants. Juteau-Lee écrit à ce sujet : « (...) la famille est aussi le lieu où se transmet l'ethnicité, puisque la mère forme non seulement des bourgeois et des prolétaires, des hommes et des femmes, mais aussi des 'ethniques', Canadiens-Français, Canadiens-Anglais, Inuit, etc. (...). » (1983 : 45).

De plus, une publication du Gouvernement du Canada (2003) démontre qu'à l'intérieur d'un couple exogame, les chances qu'il y ait transmission du français aux enfants lorsque

le parent majoritaire est unilingue anglais se situe à 32%, alors que ce taux se chiffre 70% lorsque le parent anglophone parle aussi le français. Ainsi le niveau de francité des enfants dépendra en partie du niveau de francité du parent anglophone.

2.3 Langue parlée à la maison

Le choix est loin d'être facile à faire lorsqu'il s'agit de décider quelle langue parler à la maison et aux enfants. Selon Landry et Allard (1997), le conjoint appartenant au groupe majoritaire est d'habitude unilingue et s'attend à ce que le statut de sa langue soit le même à la maison que dans la communauté. Tandis que le conjoint appartenant au groupe minoritaire est généralement bilingue et, vu son statut inférieur, est plus porté à faire des concessions vis-à-vis de la place de sa langue dans la vie familiale. Notre étude tend à suggérer des nuances importantes à ce titre.

Heller et Levy (1992) démontrent dans leur étude qu'il est toutefois possible pour le parent francophone et ses enfants en situation d'exogamie de maintenir le français et de ne pas se faire assimiler par la langue et la culture dominantes. Et que même s'ils vivent entièrement en anglais cela ne veut pas dire qu'ils s'identifient comme anglophones. À travers son étude, le thème de la contradiction «d'être francophone et de vivre dans un milieu majoritairement anglais autant dans la société que dans son propre foyer » (1991 :47) survient constamment. Elles discutent de différentes stratégies qui seront développées au sein des familles exogames afin de permettre au couple de trouver l'harmonie en répondant à leurs besoins et à leurs attentes particulières face à la langue.

Dans certaines familles, le parent francophone parlera français aux enfants et le parent anglophone leur parlera sa propre langue. Une autre stratégie est de parler anglais aux enfants quand le parent anglophone est présent et d'utiliser le français en son absence. Certaines familles diviseront la maison, par exemple, le français sera parlé dans le cuisine tandis que l'anglais sera parlé dans le salon. Certaines familles sépareront les activités et les fréquentations selon leur appartenance à une langue. Une dame affirme avoir donné des noms anglophones à ses enfants contre une éducation dans des institutions francophones (1991 : 49). Pour sa part, Dalley (1992) démontre l'influence sociétale sur le développement du bilinguisme au sein des familles exogames. En effet, la famille n'évolue pas en vase clos, mais bien en interaction avec la société qui l'entoure.

2.4 Perception de la valeur de la langue

La perception qu'ont les parents et les enfants de la valeur de la langue influencera grandement le niveau d'apprentissage et d'identification à la langue. (Breton,1994; Heller et Levy, 1992) Par exemple, si la langue permet une plus grande mobilité professionnelle, plus d'efforts seront mis sur son acquisition. La perception de la valeur de la langue dans le milieu social immédiat, si elle est 'cool' ou non, est aussi un facteur qui entre en jeu (Heller et Lévy, 1992), comme l'est le statut de la langue dans la société (Dalley, 1992).

Landry et Allard (1997) écrivent : « Pour que le mariage mixte puisse devenir un lieu de reproduction de la francophonie, il faut que le français constitue pour au moins un des parents, sinon les deux, une ressource économique et sociale importante. Il doit représenter une forme de pouvoir et d'épanouissement dans leur propre vie » (Landry et

Allard, 1997 : 566). Alors l'apprentissage du français a de plus grandes chances de se faire si la langue est vue comme un atout dans l'obtention d'un emploi ou de tout autre avantage que représente être bilingue dans la vie.

Chapitre 3

Les écoles francophones

3.1 Les écoles francophones

Selon Bourdieu (1977), l'avenir d'une langue dépend de l'avenir de ses institutions de reproduction de la langue. La valeur de ses écoles réside dans le fait que pour qu'une langue persiste elle a besoin d'un marché quelconque. Pour sauver une langue il faut alors sauver le marché que Bourdieu explique comme étant « l'ensemble des conditions sociales de production et de reproduction des producteurs et des consommateurs » (1977 : 22). Le rôle de l'école est si important car il est celui de reproduire de façon massive le marché dont dépend la langue pour survivre. L'école, dans les termes de Bourdieu (1977), a donc fonction de lieu de distribution du capital culturel et linguistique.

La Charte canadienne des droits et libertés adoptée en 1982 reconnaît aux parents de la minorité linguistique officielle le droit d'envoyer leurs enfants dans des écoles de leur langue là où le nombre le justifie. Les minorités acquièrent aussi le droit de gestion et le contrôle de ces établissements scolaires.

Qui a droit à cette instruction dans les écoles francophones? Selon la Charte canadienne des droits et libertés (1997), les gens qui correspondent aux critères suivants ont le droit de faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité :

- être citoyens canadiens,
- avoir la langue de la minorité dans la province où ils habitent comme langue maternelle et la comprendre encore,
- avoir reçu leur éducation au niveau primaire dans une des langues officielles au Canada et habiter une province où ladite langue est minoritaire,
- tout parent dont un enfant a reçu son instruction dans la langue de la minorité a le droit de faire instruire tous ses enfants dans cette langue.

Les parents correspondant à un de ces critères sont aussi connus comme les 'ayants droit.'

Ces écoles francophones ont comme buts de *soutenir et de mettre en valeur l'identité francophone des élèves ainsi que leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone; de jouer le rôle de centre culturel à l'intention de la communauté francophone; de permettre aux élèves de connaître l'histoire et l'héritage de la communauté francophone au Canada* (O'Keefe, 2001 : 79). En Alberta, les écoles francophones ont aussi comme objectif de faire reculer l'assimilation (Alberta Learning, 2001). Plusieurs de ces écoles ont dû mettre en place des programmes de refrancisation car ce n'est pas tous les 'ayants droit' qui fréquentent ces écoles qui possèdent une maîtrise adéquate de la langue française.

Selon O'Keefe (2001), le taux de fréquentation des écoles francophones était à la hausse de 1970 à 1996 malgré la baisse du niveau d'élèves causée par la diminution du taux de natalités. L'étude de Martel (2001) démontre les mêmes résultats : « l'effectif scolaire cible a diminué (…) et les effectifs scolaires actuels ont augmenté dans les écoles de langue française (…).» (2001 : 38).

3.2 Le choix scolaire

Les parents en situation d'exogamie devront prendre plusieurs décisions en ce qui a trait au choix de la langue et de la culture à adopter auprès de leurs enfants. La décision la plus importante qu'ils devront prendre et qui influencera le plus le niveau de transmission de langue et de culture chez leurs enfants est celle du choix scolaire.

Trois possibilités leurs sont offertes. Premièrement, l'école anglophone, où l'enfant sera exposé à la langue et à la culture anglophones et recevra une vingtaine de minutes de français par jour à partir de la quatrième année. Deuxièmement, l'école d'immersion française, où l'enfant apprendra la langue française à travers les matières scolaires. Il

sera instruit en français et on lui présentera divers aspects de la culture francophone. Ses compagnons de classe seront des anglophones et ils joueront et communiqueront entre eux généralement en anglais. Et troisièmement, l'école francophone, où l'enfant vivra la langue et la culture françaises. À cette école qui opère au sein de la communauté francophone, on tentera de développer chez l'enfant un sentiment d'appartenance à la langue et la culture francophones. Ses compagnons de classe seront des enfants d'ayants droit comme lui, avec au moins un parent francophone à la maison.

Plusieurs facteurs entrent en jeu chez le couple exogame lorsqu'il s'agit de déterminer à quelle école envoyer les enfants. Une étude du Commissariat aux langues officielles (1999) dresse une liste de facteurs déterminant le choix scolaire que feront les parents ayants droit. Les facteurs y sont divisés en six catégories : les facteurs techniques, psychologiques, démographiques, économiques, politiques et culturels.

Tableau I
Facteurs déterminant le choix scolaire chez les parents ayants droit

Facteurs techniques : - disponibilité et distance de l'école - quantité d'activités parascolaires - qualité du milieu de vie - qualité de l'enseignement	***Facteurs psychologiques :*** - estime de soi de l'enfant - perception du niveau de difficulté à apprendre le français - opinion des autres - avantages et désavantages cognitifs à l'apprentissage de deux langues
Facteurs démographiques : - âge des parents - endogamie / exogamie - stabilité géographique de la famille - niveau d'instruction des parents - choix de la mère	**Facteurs économiques :** - prestige de la langue - rôle que joue la langue dans l'obtention d'un emploi - possibilité d'une plus grande mobilité
Facteurs politiques : - désir d'affirmer son appartenance à un groupe linguistique - contribution à l'unité nationale - désir de résister à l'invasion d'un groupe linguistique - désir de résister à l'influence d'un groupe dans le domaine culturel	**Facteurs culturels :** - prestige associé au bilinguisme - sentiment d'appartenance à une communauté - système de valeurs véhiculé par le groupe linguistique - association à la modernité - société biculturelle

Dans son ouvrage sur le choix scolaire des parents au Yukon, Hélène Saint Onge (2002) mentionne que les facteurs culturels sont les plus importants dans la prise de décision du choix scolaire en faveur de l'école francophone. Elle explique que les parents de couples exogames qui ont choisi le programme anglophone ou d'immersion se seraient basés sur des facteurs techniques et psychologiques dans leur prise de décision.

Saint Onge affirme que la décision quant au choix scolaire sera aussi influencée par le montant de français parlé par le conjoint anglophone et la classe sociale à laquelle

appartiennent les parents (2002). Dans leur étude comparative de deux femmes francophones mariées à des anglophones à Sudbury, Heller et Levy (1992a) démontrent que la femme, ayant un faible niveau de scolarisation et détenant un emploi à faible revenu où le français n'est pas nécessaire, accepte d'envoyer ses enfants à l'école anglophone. Par contre, une autre femme francophone ayant un niveau d'éducation plus élevé et un emploi où le français est valorisé décide d'envoyer ses enfants à l'école francophone, reconnaissant ainsi les avantages de maîtriser la langue française. Heller et Levy font aussi référence à la double infériorité des femmes dans ces situations, premièrement comme francophone et ensuite comme femme, ce qui influencera les décisions prises par ces femmes (1992a).

Yvon Laberge (1994) ajoute quelques considérations importantes de la part des parents lorsqu'il s'agit de choisir le milieu scolaire dans lequel instruire leurs enfants. Il ajoute que la qualité de la langue enseignée entre en jeu. Certains parents disent avoir choisi l'école francophone car ils étaient insatisfaits de la qualité de la langue dans les écoles d'immersion. Il mentionne aussi que le fait que les grands-parents ne parlent pas anglais influencera le choix scolaire chez certains couples. La confessionnalité des écoles est un autre facteur. Les écoles francophones sont généralement des institutions catholiques. Certains parents non-catholiques trouvent que les valeurs transmises par ce genre d'école ne sont pas parallèles aux valeurs familiales.

3.3 Obstacles rencontrés par les parents

Les parents qui choisissent l'école francophone pour leurs enfants démontrent, selon Laberge (1994), un profond sentiment d'appartenance au groupe ethnique de la part du parent francophone et une ouverture d'esprit sur d'autres langues et cultures de la part du parent non-francophone. Ce choix entraînera certains obstacles du côté du parent non-francophone.

Comme il a été mentionné plutôt, l'éducation des enfants relève généralement de la mère. Lorsqu'il s'agit d'aider les enfants avec leurs devoirs se sont donc surtout les mères qui ont cette tâche. Mais lorsque celles-ci ne parlent pas ou très peu le français, cela représente un défi pour elles d'aider leurs enfants avec leurs devoirs. Cette difficulté présente une source d'inquiétudes pour ces parents (Laberge, 1994).

Les parents non-francophones expriment aussi de la difficulté à participer aux activités scolaires et se retrouvent souvent à jouer un rôle passif lors de ces activités. Et de même en ce qui concerne les réunions parents/enseignants et les rencontres de comités. Plusieurs parents non-francophones décident tout simplement de ne pas y participer. La communication avec les parents est aussi faite en français dans la plupart des écoles francophones, ce qui exclut ces parents des contacts familioscolaires (Laberge, 1994). Afin de permettre à ces parents de participer davantage à l'éducation de leurs enfants, le Conseil scolaire du Centre nord à Edmonton se charge actuellement de la traduction de

certains documents du français vers l'anglais. [1] Cette initiative a le potentiel de diminuer la division entre la vie familiale et la vie scolaire des enfants.

3.4 L'école francophone et les enfants de couples exogames

L'école francophone en milieu minoritaire a comme rôle d'assurer la survie du français en plus de protéger et de promouvoir l'identité francophone. L'arrivée d'enfants provenant de couples exogames dans ces écoles représente en quelque sorte un défi à la réalisation de ces rôles par l'école francophone. À certains endroits au Canada, le pourcentage d'enfants exogames est près de 80% alors que la clientèle écolière issue de familles endogames diminue et ne peut assurer à elle seule la survivance des institutions scolaires francophones.

D'après l'analyse statistique menée par Martel (2001), en 1996 la population scolaire cible pour l'école francophone en Alberta était de 19 280 avec un effectif scolaire réalisé de 1 527 (soit 7,9 % de la population cible). De cette population scolaire cible, 73,3% proviennent de familles exogames (Martel, 2001, p. 65). Le Conseil scolaire Centre-Nord à Edmonton estime à 65-70% l'effectif scolaire provenant de familles exogames. [2]

L'école francophone a donc dû s'adapter afin de permettre l'intégration des enfants provenant de couples exogames et possédant parfois une faible connaissance du français tout en préservant son rôle face à la langue et la culture françaises.

---

[1] Communication personnelle avec Phyllis Dalley, janvier 2004

Dubé (1997) présente diverses façons dont l'école francophone peut assurer le maintien du français auprès des enfants de familles exogames tout en remplissant son rôle quant à la protection et la promotion de l'identité francophone. Ces recommandations sont faites à partir d'informations recueillies suite à des rencontres auprès de couples exogames et de directions d'écoles francophones.

Dubé recommande de: sensibiliser les parents de couples exogames qui désirent inscrire leurs enfants à l'école francophone quant aux rôles de cette institution et de ses différences avec l'école d'immersion afin que les parents n'entretiennent pas d'attentes irréalistes; d'établir un système d'entraide entre les parents consistant à jumeler les parents anglophones avec un parent francophone afin que ces premiers puissent obtenir de l'aide au besoin, comme avec les devoirs par exemple; d'offrir des cours de français aux parents anglophones désireux de mieux communiquer avec l'école et d'aider leurs enfants avec leur éducation; de mettre en place des rencontres d'échanges et de soutien entre parents exogames; d'avoir une approche de 'portes ouvertes' afin de permettre à l'enfant d'un couple exogame de sentir que ses deux parents quelles que soient leurs langues, sont bien accueillis à l'école; de communiquer dans les deux langues avec les parents lorsque ceux-ci en expriment explicitement le besoin, et; de faciliter la possibilité aux parents anglophones désireux de jouer un rôle actif dans l'école.

---

2 Communication personnelle, avril 2002.

Certaines écoles ont des programmes de francisation chez les tout-petits. Dubé mentionne aussi le besoin d'avoir de tels outils pour aider les élèves plus âgés.

La survie de l'école francophone dépend de la population écolière exogame dans les régions à faible population francophone. L'école francophone doit s'adapter afin de permettre l'inclusion de ces familles.

Chapitre 4

Méthodologie

Pour recueillir des données, j'ai rencontré six couples exogames en entrevues. Les questions étaient divisées en quatre sections : profil personnel, profil de la famille, scolarité des enfants et transmission de la langue et de la culture. Une copie du questionnaire se trouve à l'annexe C. Avant d'entreprendre les entrevues, ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean. Les sujets ont aussi été informés que la confidentialité des données et leur anonymat seraient maintenus tout au long du projet et qu'ils pouvaient se retirer sans conséquences à tout moment. (Voir l'annexe A)

Tous les participants francophones travaillent dans le milieu des écoles d'immersion française et habitent en banlieue d'Edmonton. L'école francophone la plus proche se situe à Edmonton et un service d'autobus est disponible. Parmi les francophones à l'intérieur des six couples, trois sont des femmes francophones provenant d'un milieu où le français est minoritaire, soit deux de l'Alberta et une de la Saskatchewan. Les trois autres francophones sont du Québec et proviennent donc d'un milieu où le français est majoritaire. Deux d'entre eux sont des hommes.

Tableau II
Profils des participants francophones

Participants francophones	Niveau de minoritude	Langue du conjoint autre que l'anglais	Enfants	Choix scolaire	
				Francophone	Immersion
Lucie	1	Un peu de français	2	maternelle	6e année
Anne	3	ukrainien	2		7e année 10e année
Alana	3		2	maternelle	6e année
Camille	3		4		2e, 3e, 4e et 5e années
François	1	grec français	2		1ière année 6e année
Paul	1		2		2e année 5e année

Niveau de minoritude : 1 – membre d'une majorité provinciale; 2 – d'une majorité régionale; 3 – d'une minorité provinciale et régionale

Chapitre 5

Cueillette et analyse des données

Trois enjeux importants sont ressortis des données. Le premier est la différence du niveau de français du premier enfant comparé à ses cadets. Deuxièmement, le statut de la langue du parent francophone et sa relation avec le conjoint anglophone, et finalement, la décision des parents quant au choix scolaire de leurs enfants.

5.1 Niveau de français de l'enfant aîné comparé à ses cadets

Tous les parents francophones ont avoué avoir décidé qu'ils parleraient français à leurs enfants. Ils ont tous entrepris ce projet une fois les enfants venus. Toutefois, il semble que la majorité des parents ont fait de grands efforts avec leur premier-né tandis que leurs efforts n'ont pas été aussi constants avec les cadets.

Voici ce qu'en dit Camille lors d'une entrevue chez elle :

> Quand Michelle est née, la première, je lui parlais en français. Toujours toujours. Quand le deuxième est né, je parlais en français plus qu'en anglais, certain. Quand le troisième est né, j'étais à l'hôpital pendant deux mois puis le troisième mois j'étais ici puis à l'hôpital de retour, toujours, on a commencé à parler en anglais juste comme ça. C'est juste arrivé comme ça parce que j'ai perdu l'habitude de parler en français à la maison, parce que j'étais toujours à l'hôpital puis je parlais en anglais.

Voici ce qu'en dit Paul lors d'une entrevue chez lui :

> Et si je regarde Julie (l'aînée). Probablement Julie, quand elle était jeune, j'ai passé plus de temps avec elle et Julie maîtrise le français beaucoup mieux, elle le parle

> beaucoup mieux que Alicia (la cadette). Tandis que Alicia, elle avait sa sœur. Lorsqu'elle n'était pas, quand ma femme n'était pas là, sa sœur était là, alors elle (Julie) n'avait pas le choix (il sous entend ici que Julie devait donc communiquer avec lui en français) (rire) tandis que Alicia lorsque sa mère n'était pas là elle passait beaucoup de temps avec sa sœur et les deux communiquent en anglais.

Alors dans ces deux cas, l'acquisition du français du premier-né est due au montant de temps que l'enfant a passé seul avec le parent francophone, tandis que les autres enfants ont eu moins de temps individualisé avec le parent francophone.

Dans le cas d'Anne, c'est le désir d'avoir une famille unie, de ne pas mettre son mari à part qui explique pourquoi elle s'est mise à parler anglais à sa fille.

Anne, lors d'une entrevue dans sa cuisine :

> Je pensais plus, je veux leur parler français. Alors avec Carla (l'ainée), j'ai commencé à lui parler français pendant la journée quand j'étais seule avec elle. Et puis elle parlait plus de français que Sharon (la cadette). Quand Darrel arrivait à la maison c'était l'anglais. Alors naturellement quand elle a commencé à parler c'était l'anglais. Mais y'avait des mots qu'elle demandait toujours, comme déjeuner c'était toujours en français. Puis des petites choses qu'elle demandait c'était en français.
>
> Quand Darrel arrivait, est-ce que tu parlais encore à Carla en français ou …?
>
> Non, c'était tout en anglais puis c'est pour ça. Je sais qui en a qui peuvent faire ça mais je trouvais ça trop difficile. Ça se fait, je l'ai déjà vu faire, mais, non, quand Darrel arrivait je voulais qu'il soit une partie de la discussion puis je ne voulais pas le mettre de côté alors…c'est comme ça que ça changé. Quand Sharon est arrivé, bien Carla parlait déjà et elle parlait plutôt anglais.

En ce qui concerne Alana, elle s'est mise à parler anglais à ses filles afin que celles-ci soient incluses socialement dans les jeux des enfants du quartier.

Entrevue avec Alana en présence de son mari et de ses deux filles :

> When Janice, actually, when she was first born, didn't know a word of English until the age of about 2 and a half, three. I spoke strictly 100% in French with her. And then she started getting friends that were English and didn't understand what they were saying, so I realized, at that point and time, I guess I have to teach her some English as well. So I did, regretfully so, I should have continued it (…).

Chez la majorité des couples, les enfants ne connaissaient pas assez la langue française avant leur arrivée à l'école pour s'en servir pour communiquer. Certains des parents affirment qu'ils pousseront maintenant davantage le français car leurs enfants en ont appris assez à l'école afin de pouvoir communiquer.

Seule Lucie a vécu une expérience contraire. Déçue du niveau de français de son aîné, elle décide d'envoyer sa fille à l'école francophone vu que leur premier, qui est inscrit à l'école d'immersion française, a un accent assez prononcé et a tendance à vouloir s'exprimer en anglais.

Les résultats indiquent que la majorité des parents ont transmis plus de français à leur premier enfant et ont abandonné leurs efforts de transmission de la langue française pour des raisons sociales et familiales.

Comme synthèse, il est évident que tous les parents francophones démontrent le désir de transmettre le français à leurs enfants. Dans le cas d'Anne, c'est le désir d'avoir l'unité familiale dans son foyer qui la pousse à parler anglais à sa fille en présence de son mari. Comme le mentionnent Allard et Landry (1997), le conjoint appartenant au groupe linguistique minoritaire, étant d'habitude bilingue comme dans le cas d'Anne, est plus porté à faire des concessions au conjoint du groupe linguistique dominant qui est d'habitude unilingue. Ce comportement s'explique par sa façon de penser en tant que minoritaire. Heller et Levy (1992a) ont également soulevé l'importance du statut minoritaire. L'enjeu dépasse donc la simple question d'exogamie. La classe sociale à laquelle appartiennent les parents joue aussi un rôle important quant au choix scolaire. Heller et Levy (1992a) et Saint-Onge (2002) affirment que plus les parents appartiennent à une classe sociale élevée, plus le français est valorisé en faveur de l'école francophone.

De plus, Allard et Landry (2001) soutiennent que le parent anglophone s'attend à ce que le statut de sa langue soit le même dans sa famille que dans la communauté. Anne exprime le mécontentement de son mari lorsque ses filles parlent français devant lui.

> Pis là même des fois, on, les filles font des folies puis elles parlent en français. Il (*parlant de son mari*) comprend quelques mots, quelques phrases… Mais d'habitude y'aime pas ça, so on le fait pas trop souvent. (rire)

5.2 Minoritaire versus majoritaire

En ce qui a trait aux quatre femmes francophones rencontrées, Lucie est la seule qui vient d'un milieu où le français est majoritaire. Contrairement aux autres qui ont choisi l'école d'immersion pour leurs enfants, elle décide suite à sa déception face au niveau de

français de son premier enfant instruit dans une école d'immersion française, d'envoyer son deuxième enfant à l'école francophone afin que celui-ci ait un meilleur français.

L'anglais était la seule langue parlée dans chaque foyer avant l'arrivée des enfants. Tous introduiront le français à l'arrivée des enfants. Camille, Anne et Alana provenant d'un milieu où le français est minoritaire, accepteront de diminuer leurs efforts du côté du français pour ne pas exclure leur conjoint anglophone ou par habitude de parler anglais.

Lucie, elle, ne cèdera pas la place à l'anglais. Au contraire, elle redoublera ses efforts auprès de son deuxième enfant afin de s'assurer que celui-ci ait un niveau de français supérieur à son frère aîné. Elle respecte le fait que son mari ne comprenne pas toujours ce qui est dit et affirme discuter en anglais lorsqu'ils sont tous réunis en famille autour de la table au souper. Toutefois, elle limite à cette occasion l'usage de l'anglais mais dit communiquer en tout autre instant avec ses enfants en français. Voici comment elle s'y prend.

> Même si Vince est là. Pas mal au souper, si on soupe tous ensemble puis là plus souvent c'est en anglais parce que papa est là et je veux qu'il soit inclut dans ce qu'on raconte. Mais le reste du temps quand on est dans la maison puis que chacun vaque à ces occupations, moi je parle français aux enfants même si Vince est là. Puis si c'est important que Vince comprenne ce que j'ai dit, je le dis dans les deux langues.
>
> Vince aussi voulait que les enfants apprennent à parler français alors on a tous les deux décidé que les enfants allaient apprendre les deux langues dès le départ. Comment? Bien en leur parlant français et en essayant d'inclure du français à la maison, des livres, des vidéos, de la musique en français.

Alors comme le souligne l'étude de Heller et Levy (1992b), pour vivre en français dans un milieu anglo-dominant, les couples devront développer des stratégies pour réussir à transmettre le français à leurs enfants comme le fait Lucie. D'après les résultats de cette étude, les enfants de la mère francophone-majoritaire ont eu plus de français à la maison et dans leur éducation que les enfants des mères francophones-minoritaires.

Dans le cas où le père est anglophone, on lui découvre un rôle de soutien envers les efforts fournis par la mère pour transmettre le français aux enfants. Selon Lucie :

> Et puis c'est aussi grâce à Vince parce que lui il accepte le fait que je parle français avec les enfants, qu'on reçoive des amis qui parlent français et qu'on parle français même si lui est là et puis qu'il ne comprend pas tout le temps. Il le comprend beaucoup plus qu'il le comprenait mais il est très patient puis il accepte que je parle français tout le temps. Oui, il est très ouvert à ça.

Dans son étude sur la production de l'identité acadienne, Dalley (2001:95) dit que le rôle du père en est un de 'légitimation du travail linguistique des femmes.' C'est justement ce que fait Vince avec son ouverture d'esprit face au fait français à la maison. Dalley (1992) mentionne aussi que le fait que le père, étant doublement majoritaire de par son sexe et sa langue, valorise le travail linguistique de la mère et joue un rôle important dans la transmission de la langue.

> For my father, an English Canadian, and my mother, a French Canadian, it was very important that all three of their children learn both their languages. For us bilingualism became a fact of life. (1992:205)

> My father is the only Anglophone who has played a great role in my life. He has influenced my thinking towards education, people, Canada, politics, languages… (1992: 211)

5.3 Le choix scolaire

Tous les couples interviewés ont choisi l'école d'immersion française pour leurs enfants. Il est donc évident que tous voulaient une éducation en français pour leurs enfants. Alors pourquoi le milieu immersif plutôt que francophone?

Camille affirme avoir considéré l'école francophone, mais vu le faible niveau de français de son cadet elle a opté pour l'école d'immersion française pour ses quatre enfants. Elle exprime le désir de les vouloir tous à la même école.

François explique que sa femme et lui ont choisi l'immersion car l'école se situe dans leur quartier et que cela permet aux enfants d'avoir des amis qui habitent près. De plus, vu que leur milieu linguistique est anglais, ils voulaient que leurs enfants soient aussi exposés à l'anglais.

> Et puis ils vont à une école d'immersion française qui est ici pas loin. Pourquoi ce choix-là? Proximité de l'école qui fait partie des raisons. Le fait que je travaille là aussi qui fait partie des raisons. Le voisinage aussi pour avoir des amis de (nom du quartier). Je pense qu'on n'a jamais considéré sérieusement les écoles francophones à Edmonton. Jamais, question…question de distance, question aussi j'imagine de mélange des deux cultures et des deux langues. Puis où est-ce que, je pense que si… en déménageant ici dans l'Ouest, je savais, fort probable, que le français serait moins important. Par exemple, si j'allais vivre en Allemagne, je pense que je pourrais m'attendre à

> ce que les jeunes apprennent l'allemand aussi un petit peu. Situation géographique aussi.

François mentionne que le fait qu'il travaille à cette école a contribué à la décision d'envoyer les enfants à cette école. Lucie et Paul affirmeront de même.

Paul et Alana disent ne pas percevoir une si grande différence entre les écoles d'immersion français et francophones.

> J'ai pas pensé à l'école francophone. J'ai pensé que l'école d'immersion serait probablement aussi bonne que l'école francophone puis aussi parce que moi j'étais là, ça c'est une autre raison. Alors c'est pour ces deux raisons là. Alors j'ai pensé tout simplement qu'ils pouvaient apprendre le français puis que ce serait aussi bon qu'à l'école francophone, je pense, je ne suis pas 100 pourcent sûr mais je pense. Et puis le fait que moi j'étais là et que c'est l'école qui est juste ici à côté.

Lucie et Alana sont les deux seules à envoyer un de leurs enfants à l'école francophone. Lucie a comme motif de vouloir que son deuxième enfant ait un meilleur français que son cadet. Alana, elle, a fait ce choix basé sur des facteurs économique et linguistique. Vu que les écoles francophones offrent un programme de maternelle à temps plein comparé à une demi-journée en immersion, elle opte pour la maternelle à l'école francophone afin d'économiser des frais de garderie. Elle affirme aussi qu'un an à l'école francophone fournira une bonne base de français à son deuxième enfant qui ne parle pratiquement pas le français. Elle dit toutefois que cet enfant viendra à l'école d'immersion où elle enseigne l'an prochain et où est présentement instruit son autre enfant.

Comme l'indique le rapport de la Commission aux langues officielles, les facteurs démographiques, économiques et techniques ont déterminé le choix scolaire des parents dans mon étude. Toutefois, dans cette étude, les décisions quant au choix scolaire sont basées surtout sur un facteur affectif (proximité du parent à l'école d'immersion) et familiale (désir d'avoir l'unité dans la famille) plutôt que sur des facteurs culturels comme le démontre l'étude de Saint Onge. Ces facteurs sont à considérer lors de prochaines recherches. Ici dans un milieu anglo-dominant, où la majorité des francophones interviewés n'ont pas ou peu de famille proche d'eux, est-ce que leur sentiment d'appartenance au groupe francophone est moindre? La qualité de la langue française et la question d'identité des enfants ne sont pas aussi importantes chez les parents que leur désir d'avoir leurs enfants proche d'eux, proche des gens de leur quartier et plus en contact avec la culture anglaise qui est, dans presque tous les cas interviewés, la culture dominante de la famille.

Conclusion

Là où il y a la rencontre de deux cultures, il y a des décisions à prendre et des compromis à faire. Dans ce travail, j'ai tenté de faire ressortir certains des enjeux que vivent les parents en situation d'exogamie lorsqu'il s'agit de transmettre la langue et la culture françaises à leurs enfants. Lors de mes entrevues, trois enjeux sont ressortis. Premièrement, la baisse, avec le temps, du français parlé par le parent francophone aux enfants, les habitudes de vie du parent francophone provenant d'un milieu où le français est minoritaire par rapport à sa relation avec son conjoint anglophone et finalement le choix scolaire que font les parents basé sur des raisons affectives. Tous ces enjeux démontrent un désir chez les parents de vivre leurs différences de manière harmonieuse au cœur de leur milieu familial et social. La priorité chez ces parents n'est pas de transmettre la culture et un sentiment d'appartenance à la culture francophone comme telle, mais plutôt de créer un sentiment d'appartenance à leur famille en tenant compte de leurs deux langues et cultures et de leur milieu social.

Bibliographie

Alberta Learning (2001). *Affirmer l'éducation en français langue première : fondements et orientations. Le cadre de l'éducation francophone en Alberta.*

Allaire, G. (1995). Le « mariage mixte ». Famille, transfert linguistique et changement culturel. Dans C. Bernier, S. Laroque et M » Aumond, *Familles francophones : multiples réalités* (p. 135-148). Sudbury : Institut Franco-ontarien.

Allard, R. et Landry, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 561-592.

Baudoux, C. (1992). Famille et carrière : le cas des gestionnaires féminines en éducation. *Recherches féministes*. 5 (2), 79-122.

Bernard, R. (1990). *Le choc des nombres. Dossier statistique sur la francophonie canadienne 1951-1986.* Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens-français inc.

Bernard, R. (1994). Les enjeux de l'exogamie. Dans Fédération des communautés francophones acadiennes/Commissariat aux langues officielles (éd.), *Actes du mini-colloque national sur l'exogamie et les structures d'accueil des immigrants francophones* (p. 3-12). Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.

Dalley, P. (1992). Mes langues, mes couleurs : Bilingualism in conflict-Part 1. *J.Curriculum Studies*, 24 (3), 197-228.

Dalley, P. (2000). *L'enseignante, Agente de développement en Acadie du Nouveau-Brunswick*, Thèse de doctorat soumise à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à l'Université de Toronto.

Dalley, P. (2001). Le rôle de la mère dans la production et la reproduction de l'identité linguistique acadienne: une étude exploratoire. *Port Acadie*, vol. 1, hiver.

Dubé, L. (1997). *Rencontres de sensibilisation/information sur le rôle des familles exogames dans les écoles du Conseil scolaire régional du Centre-nord No.4,* Conseil scolaire du centre nord.

Gouvernement du Canada (2003). *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne. Le plan d'action pour les langues officielles.* Canada.

Hart, E. (1981). *Ambitions et réalités : La communauté francophone d'Edmonton 1795-1935.* Edmonton, Le salon d'histoire de la francophonie albertaine.

Heller, M, Levy, L. (1992a). La femme franco-ontarienne en situation de mariage mixte : féninité et ethnicité. *Recherches féministes*, vol. 5, 59-82.

Heller, M., Levy, L. (1992b). Mixed marriages : life on the linguistic frontier. *Multilingua*, 11 (1), 11-43.

Laberge, Y. (1994). Regard sur nos défis : les couples exogames et l'école distincte en Alberta. Beaumont, EXCEL Learning Concepts.

Lavoie, J. (2001). Relever le défi de l'exogamie. *Le Franco*, vol. 35, no 12.

Martel, A. (2001). Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002. Commissariat aux langues officielles.

O'Keefe, M. (2001). *Nouvelles perspectives canadiennes : Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés.* Ottawa : Patrimoine canadien.

Réseau Circum (1999). *Motivation en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec.* Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Statistiques Canada. http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/famil58a_f.htm le 22 mars 2004.

Votre guide de la Charte canadienne des droits et libertés. (1997). Hull : Patrimoine canadien.

Annexe A

Formulaire de demande d'entrevue

Date

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise à la Faculté Saint-Jean et je mène présentement une recherche sur les familles exogames. Le but de cette étude est de décrire les enjeux que vivent les parents de familles exogames lorsqu'il s'agit de transmettre la langue et la culture française à leurs enfants. Je vous demande donc, par la présente lettre, de bien vouloir participer à ma recherche en m'accordant une entrevue.

Cette recherche permettra un approfondissement des connaissances au sujet des familles exogames et des enjeux qu'elles vivent lors de la transmission de la langue et la culture française aux enfants. De ce fait, elle mettra en lumière certains besoins de ces familles et permettra, souhaitablement, à la communauté francophone d'être mieux en mesure de leurs offrir le support qu'elles ont besoin.

La confidentialité des réponses des participants et participantes sera respectée et leurs noms seront changés dans toute discussion publique ou publication des résultats de la recherche. Les noms seront aussi remplacés par des codes numériques lors de la transcription des entrevues. Ces données seront uniquement utilisées dans le cadre de la recherche et seront détruites une fois celle-ci terminée. Soyez avisé que vous êtes libre de vous retirer du projet à tout moment.

Veillez m'indiquer votre choix quant à votre participation sur la feuille ci-jointe. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter au 416-4290.

Je vous remercie chaleureusement de votre participation en vous priant d'agréer mes sentiments les plus sincères.

Annick Slupek

Annexe B

Formulaire de consentement

J'accepte de participer à la recherche d'Annick Slupek, étudiante à la maîtrise à la Faculté Saint-Jean, après avoir lu et compris la proposition ci-jointe.

Je comprends que les données seront confidentielles, que l'anonymat des personnes interviewées sera conservé et que je peux me retirer du projet en tout temps.

Signé, ________________________.

Nom :_________________________

Date : _________________________

Lieu :__________________________

Annexe C

Questions d'entrevue en français

Profil personnel :

- Langue maternelle, parlez-vous d'autres langues?
- Lieu et date de naissance
- Histoire résidentielle
- Éducation
- Emploi et langue parlé au travail

Profil de la famille :

- Date de mariage
- Est-ce que la langue et la culture ont été importantes au moment de choisir votre partenaire? Au moment d'avoir des enfants?
- Nombre d'enfants
- Date de naissance et lieu
- Langues parlées à la maison, par qui et avec qui?
- Qui a décidé? Quand? Comment?
- Grands-parents, résidences, langues parlées

Scolarité des enfants :

- Niveaux
- Quelle école fréquent-ils?
- Pourquoi ce choix?
- Qui a décidé et comment en êtes-vous venu à cette décision?
- Êtes-vous satisfait de l'éducation que reçoivent vos enfants à cette école?
- Votre implication dans la scolarisation de vos enfants.

Transmission de la langue et de la culture :

- Quelle place a le français dans votre famille?
- Est-ce important pour vous que vos enfants apprennent le français? Pourquoi?
- D'après-vous, quel est votre rôle dans la transmission de la langue et la culture française à vos enfants?
- Quelle est la part de votre conjoint(e) dans la transmission de la langue et de la culture française et anglaise à vos enfants?
- Que faites-vous pour transmettre la langue et la culture française et anglaise à vos enfants?
- Est-ce que vos pratiques linguistiques ont changé avec l'arrivée des enfants?
- Si oui, quand? Et comment?

Annexe D

Questions d'entrevue en anglais

Personal Profile:
- Mother tongue, do you speak other languages?
- Place and date of birth
- Residential history
- Education
- Work and language spoken at work

Family Profile:
- Date of marriage
- Was language and culture important to you when came the time to choose a spouse? When time came to have children?
- Number of children
- Place of birth and age
- Language spoken at home, by whom and with whom?
- Who decided? When? How?
- Grand-parents, residences, languages spoken

Children's Education:
- In what grade?
- What school do they attend?
- Why that choice?
- Who decided and how did you come to that decision?
- Are you satisfied with the education your children are getting?
- Your participation in their education

Cultural and Linguistic Transmission:
- What place has the French language in your family?
- Is it important to you that your children learn French? Why?
- What do you think is your role in the transmission of language and culture to your children? The French language? The English language?
- What do you do to transmit the French and English language and culture to your children?
- Have your language practices changed since the arrival of children?
- If yes when? And how?

University of Alberta

Le WebQuest, une approche constructiviste à l'enquête en études sociales au secondaire deuxième cycle

par

Trevor Wasylyk

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2004

ABSTRACT

A WebQuest is a research activity where students use Internet resources to solve a problem that has been presented to them. This study describes the effects produced by using a WebQuest to accompany the decision-making process in social studies. The WebQuest created exclusively for this research activity corresponds to the Topic B Social Studies 20 objectives as explained in the Alberta program of studies. This project explores the perceptions of a group of students and a teacher as to how a WebQuest can motivate and actively engage students in the decision-making process.

RÉSUMÉ

Un WebQuest est une activité de recherche qui exige l'utilisation de sources Internet où les élèves doivent résoudre un problème qui leur est présenté. Cette étude décrit les effets produits par un WebQuest lorsqu'il est utilisé pour accompagner le processus de prise de décisions en études sociales. Le WebQuest créé pour les fins de cette recherche correspond aux objectifs du sujet B des Études sociales 20 expliqués dans le programme d'études de l'Alberta. Ce projet explore les perceptions d'un groupe d'élèves et d'un enseignant au sujet de comment un WebQuest peut motiver et engager activement les élèves dans le processus de prise de décisions.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à Estelle.

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à grandement remercier son superviseur, Yvette Mahé, pour son travail assidu en relisant les ébauches préliminaires de ce texte, pour ses conseils éclaircissants dès le début de cette entreprise, pour sa rigueur académique et pour sa patience.

L'auteur tient à remercier les élèves et l'enseignant avec qui cette recherche s'est effectuée. Aussi, il tient à remercier leur directeur d'école pour son support en accordant la permission pour y faire la recherche.

Mon épouse mérite un énorme merci pour son support, pour ses mots d'encouragement, pour sa patience et pour son amour inconditionnel.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE 1

Introduction

Le but majeur du programme d'études des études sociales au secondaire deuxième cycle en Alberta est l'apprentissage de nouveaux concepts par le biais du processus d'enquête (Alberta Learning, 1993a, p.1). Newmann (1991a) définit l'enquête comme étant un type de pensée qui exige l'interprétation, l'analyse ou la manipulation de l'information pour répondre à une question ou à un problème. Grâce à ce processus, l'apprentissage authentique en résulte car les élèves voient les relations qui existent entre les concepts et les idées (Newmann, 1991a; Rose & Fernlund, 1997). De plus, Rossi et Pace (1998) élaborent que l'enquête doit être basée sur l'exploration de problématiques, c'est-à-dire de questions contenant des éléments de doute ou de controverse.

Les objectifs du programme d'études de l'Alberta se concordent avec les idées qu'ont Newmann (1991a, b), Rose et Ferlund (1997) et Rossi et Pace (1998) puisque l'enquête aide l'élève à assimiler les nouvelles connaissances et à développer des habiletés de raisonnement pour la résolution de problèmes et la prise de décisions (Alberta Learning, 1993a, p. 6). Le programme d'études de l'Alberta souligne que la prise de décisions « est une stratégie où l'on utilise des valeurs et une variété d'habiletés pour déterminer une solution à un problème ou à une question qui comporte un choix et nécessite une décision pour agir» (p.8). D'après ce programme, l'enquête est perçue ou interpretée comme étant « le développement des habiletés mentales supérieures ainsi qu'une compréhension approfondie de problématiques significatives et non pas la maîtrise de questions anecdotiques » (Alberta Learning, 2002, p. 11). Donc, pour l'enseignant des études sociales, le modèle de prise de décisions expliqué dans le

programme d'études de l'Alberta a une importance primordiale dans les cours d'études sociales car il engage l'élève à penser afin d'apprendre des nouveaux concepts. Cette recherche se base sur comment l'utilisation de l'Internet peut influencer le développement d'habiletés d'enquête.

Réflexion des mes expériences antérieures sur l'utilisation de l'Internet en classe

Lors du processus d'enquête, les élèves doivent consulter diverses sources d'informations afin de répondre à des questions commençant avec les formules « devrait-on », « comment devrait-on » ou « jusqu'à quel point ». Dans les cours d'études sociales, l'Internet a été utilisé pendant des activités impliquant ce processus comme source d'information pour les élèves. Grâce à l'utilisation de l'Internet comme aide complémentaire pour développer des habiletés d'enquête, ils ont la chance de naviguer, de chercher et de mettre en application tous les processus importants de l'enquête. Cependant, l'Internet peut trop paraître comme un manuel électronique qui prend la place d'un manuel écrit. Pourtant, il y a des moyens plus efficaces pour intégrer l'utilisation de l'Internet afin d'engager davantage l'élève dans le processus d'enquête. Ce moyen s'appelle un WebQuest. Cette recherche vise à découvrir l'effet qu'un WebQuest a sur la perception qu'ont des élèves sur le processus d'enquête dans l'apprentissage des études sociales. Cette étude prend pour acquis l'idée que l'utilisation du WebQuest est un médium enrichissant et motivant pour l'élève, et ce moyen lui permet de développer des habiletés d'enquête tout en apprenant des nouveaux concepts.

Problème de la recherche

Quel est l'effet de l'utilisation d'un WebQuest sur la perception qu'ont des élèves sur le processus de prise de décisions en études sociales au secondaire deuxième cycle?

Objet et buts de la recherche

Le but de cette recherche est de décrire l'effet d'un WebQuest sur l'assimilation des concepts chez les élèves au secondaire deuxième cycle dans l'enseignement des études sociales et d'en évaluer sa pertinence pour le développement des habiletés d'enquête. Plus spécifiquement, nous cherchons à découvrir la perception de l'élève qui utilise un WebQuest pour le processus d'enquête en études sociales et son niveau d'engagement lors de ce processus.

Questions qui ont guidé la recherche

Le programme d'études de l'Alberta présente deux modèles d'enquête; un modèle qui est basé sur la résolution de problème et l'autre sur la prise de décisions (Alberta Learning, 1993a, p. 8). Lors de ce projet, le processus d'enquête visait l'engagement de l'élève dans la prise de décisions. (Voir Appendice A pour le modèle de prise de décisions expliqué dans le programme de l'Alberta). Trois questions ont guidé cette recherche :

1. Est-ce que les élèves ont une perception plus favorable du processus d'enquête en études sociales grâce à l'utilisation d'un WebQuest?
2. Est-ce que le WebQuest, comme ressource pédagogique, engage activement les élèves dans la prise de décisions pour résoudre les problèmes présentés dans le programme des études sociales de l'Alberta?
3. Est-ce que les élèves sont plus motivés à apprendre les concepts en études sociales grâce à l'utilisation du WebQuest?

Justification de la recherche

Cette recherche est basée sur des recherches antérieures soulignant les avantages et les conséquences positives de l'utilisation des ordinateurs dans la classe des études sociales. D'après les conclusions dans l'étude de cas faite par Gibson et Oberg (1997), les chercheuses affirment qu'il est important que les élèves aient amplement de temps pour explorer les sources d'informations à l'Internet afin de devenir plus motivés pour s'engager à des tâches scolaires nécessitant l'utilisation de l'Internet. Dans leur recherche quasi-expérimentale sur l'engagement et la motivation des élèves au secondaire dans des tâches scolaires utilisant des environnements multimédias, Saye et Brush (1999) concluent que, selon les réponses données par des élèves lors de leurs entrevues, les environnements multimédias présentent un contexte plus authentique pour l'apprentissage. Grâce à ces environnements, Saye et Brush (1999) affirment qu'il y a une augmentation de l'intérêt des élèves pour le sujet. De plus, les réponses des élèves lors des entrevues et leur performance à une disseration écrite indiquent que les environnements multimédias peuvent encourager les apprenants à se confronter à des perspectives alternatives et à résoudre des problèmes de façon plus efficace (Saye & Brush, 1999, p.497). Parallèlement à l'étude de Saye et Brush (1999), Davis (1995, cité dans Berson, 1996) a observé que les élèves dans les groupes expérimentaux qui se servaient des sources informatisées pour compléter une tâche ont démontré plus de succès académique, de motivation, de l'utilisation de la pensée indépendante et analytique, de débrouillardise, une meilleure construction des définitions de nouveaux concepts, d'analyse critique et plus de collaboration et d'intéraction parmi les pairs comparés à ceux dans les groupes contrôles.

Ce projet cherche à vérifier si les observations de Davis (1995) restent évidentes lorsque les élèves se servent d'un WebQuest dans des situations d'apprentissage impliquant le processus d'enquête. Cette recherche tient compte des recommendations de divers pédagogues et de leurs visions pour une intégration efficace et productive de l'Internet en études sociales. Par exemple, Jonassen (1995), Diem (2000) et Zukas (2000) proposent une méthodologie où les tâches que font les élèves les engagent à construire des nouvelles connaissances, à faire des comparaisons et à tirer des conclusions. Ce projet cherche à démontrer que le processus d'enquête à l'aide d'un WebQuest peut mettre en relief les soucis d'engagement de l'élève mentionnés ci-haut et en même temps, peut servir de ressource d'appui pour le modèle de prise de décisions prescrit dans le Programme d'études de l'Alberta (1993a).

Description du WebQuest

Le WebQuest, selon Dodge (1995), comprend cinq parties distinctes : Introduction, Tâche, Processus, Évaluation et Conclusion. Il est conçu en fonction des étapes du processus d'enquête en études sociales. D'abord, le WebQuest a une introduction qui fournit des informations antérieures aux élèves. Le but de cette Introduction est de motiver les élèves en leur présentant un problème à résoudre. Dans la section de la Tâche, le produit final auquel nous nous attendons des élèves est décrit et les directives à suivre pour le compléter sont expliquées. Le WebQuest inclut les Ressources dont l'élève a besoin pour finir chaque étape. Sous forme de liens électroniques, l'élève a accès aux sites Internet utiles et pertinents pour qu'il puisse terminer la tâche. Bref, le WebQuest est une façon de consolider d'autres sites Internet au sujet à l'étude pour que l'élève ait un accès plus direct aux informations nécessaires pour réaliser l'activité

d'enquête. Dans la partie Évaluation, nous expliquons aux élèves comment leur produit final sera évalué. Enfin, dans la Conclusion, nous résumons les buts principaux de l'activité et nous encourageons les élèves à entreprendre des recherches additionnelles sur d'autres sujets reliés.

Le thème principal à l'étude en onzième année est l'intéraction des nations. Sous forme de problématique, le sujet B du programme propose d'étudier jusqu'à quel point la croissance et le développement économiques devraient être les buts majeurs de toutes les nations (Alberta Learning, 1993b, p. 30). Le WebQuest, créé pour les fins de cette étude se trouve à http://plaza.stfx.com/wasylykt/. Il suit les étapes du modèle de prise de décisions du programme de l'Alberta. Les étapes de ce modèle sont expliquées au Chapitre 2 « Recension des écrits » de ce travail.

Dans l'Introduction au WebQuest, on présente aux élèves de la onzième année avec le problème de comment améliorer le niveau de vie des gens vivant dans les pays en voie de développement. Ensuite, on leur présente deux solutions pour résoudre ce problème, l'une favorisant l'humanitarisme économique et l'autre favorisant le libéralisme économique. Le libéralisme économique comprend des exemples de l'établissement de multinationales dans les pays en voie de développement afin de stimuler une base industrielle et la création de profits. Le WebQuest met l'accent sur ce dernier problème. Le WebQuest demande aux élèves de décider si on devrait laisser ou non une multinationale fictive commencer ses opérations dans un pays en voie de développement. Les élèves doivent discuter la question sous forme d'une conférence fictive de l'Organisation mondiale du commerce. En groupes de deux, ils doivent choisir un rôle spécifique à jouer comme représentant d'un groupe lors de cette conférence

fictive. Les rôles disponibles incluent l'Organisation mondiale du commerce, la Banque mondiale, OXFAM, Amnistie Internationale, UNICEF, un groupe de femmes et un groupe de premières nations. Le but d'avoir ces divers représentants à la conférence fictive est de sensibiliser les élèves aux différents enjeux à l'œuvre lors de l'établissement d'une multinationale. À la page de Tâche, chaque rôle est lié à un site fournissant les informations de base sur l'organisation en question.

Les sources d'information que doivent utiliser les élèves sont fournies par hyperliens dans la page de Ressources du WebQuest. Une cinquantaine d'autres sites choisis expliquent des concepts plus généraux comme ce que c'est la mondialisation et le libéralisme économique. D'autres sites portent sur des sujets plus spécifiques comme l'effet des multinationales sur l'environnement et le rôle des gouvernements dans l'établissement des multinationales. La page de Processus décrit clairement aux élèves les étapes à suivre pour compléter la collecte d'information dans le but de participer à la conférence.

La grille d'évaluation utilisée pour la conférence fictive est présentée à la page de l'Évaluation. Celle-ci est largement basée sur la grille d'évaluation de la dissertation finale des études sociales de la douzième année (voir Appendice B pour la grille d'évaluation de la conférence et Appendice C pour la grille d'évaluation de la dissertation finale de la douzième année).

Cette conférence fictive ne présente qu'une option à la problématique portant sur la question, jusqu'à quel point le développement et la croissance économiques devraient être les buts majeurs des nations. La page de Conclusion du WebQuest présente des liens utiles à consulter pour familiariser l'élève avec l'autre côté de la problématique,

l'humanitarisme économique, comme par exemple le travail fait par l'ACDI, Vision mondiale, la Croix Rouge et Médecins Sans Frontières. La question de dissertation est aussi présentée sur cette page et celle-ci est évaluée avec la grille d'évaluation de la dissertation finale de la douzième année qui a été élaborée par Alberta Learning (1993b) pour évaluer l'assimilation des concepts et des habiletés d'enquête (Voir Appendice C). Il y a plus d'information au sujet de ces intruments d'évaluation au Chapitre 3 de ce travail.

Échantillon et méthodologie

Cette recherche descriptive et évaluative de matériel pédagogique a eu lieu dans une classe d'études sociales en immersion française de la onzième année située dans un centre urbain en Alberta. Un total de 27 élèves ont participé à l'échantillon afin de réaliser ce projet. Afin de cerner la perception des élèves de la valeur du WebQuest dans le processus d'enquête, nous avons comparé les résultats d'un pré-test et d'un post-test. De plus, l'enseignant a tenu un journal de bord tout au long de la recherche pour noter ses observations des élèves lorsqu'ils devaient faire des activités à l'Internet et incorporer le processus de prise de décisions pendant ces séances. Nous avons aussi analysé les commentaires des élèves lors d'entrevues enrégistrées où ils devaient parler des mérites de l'utilisation du WebQuest et de leurs perceptions de leur développement d'habiletés de prise de décisions. Nous avons utilisé un système de codage pour maintenir l'anonymat des élèves lors de la transcription et de l'analyse des données.

Limites de la recherche

Cette recherche est limitée par le fait d'un échantillon restreint de 27 élèves ayant participé à cette recherche. Une deuxième limite de cette recherche est dûe à

l'enseignement d'un thème spécifique, soit l'établissement des multinationales dans les pays en voie de développement au niveau de la onzième année. Troisièmement, cette recherche s'est déroulée seulement dans un contexte d'immersion française.

Le WebQuest créé pour les fins de cette étude correspond également aux différentes étapes du modèle de prise de décisions expliqué dans le programme d'étude de l'Alberta (Voir Appendice A). En terme de capacités technologiques, les élèves participant à cette recherche ont utilisé des ordinateurs IBM Pentium IV avec 24 Mb de RAM et l'Internet était branché par des lignes téléphoniques. Dans l'école où cette recherche s'est effectuée, il y a 97 ordinateurs pour environ 700 élèves.

Le Chapitre 2 de ce projet traite de la base théorique du contexte de recherche et fait un survol de la recension des écrits. Le Chapitre 3 décrit la méthodologie de recherche pour faire la collecte de l'information et décrit les instruments de mesure utilisés. Le Chapitre 4 présente une analyse des résultats des données de la recherche. Le Chapitre 5 fait une synthèse de la recherche et inclut des recommendations pour des recherches futures sur l'utilisation de la technologie pour l'enseignement et l'apprentissage.

CHAPITRE 2

Recension des écrits

Nous avons examiné les publications ayant trait à nos trois questions de recherche présentées aux Chapitre 1. Ces questions visent à découvrir 1) si les élèves ont une perception plus favorable du processus d'enquête en études sociales grâce à l'utilisation d'un WebQuest; 2) si le WebQuest, comme ressource pédagogique, engage activement les élèves dans la prise de décisions pour résoudre les problèmes présentés dans le programme des études sociales de l'Alberta, et 3) si les élèves sont plus motivés à apprendre les concepts des études sociales grâce à l'utilisation du WebQuest.

Pour ce faire, nous précisons ce qu'est un WebQuest et sa base théorique. Ensuite, nous discutons de la recherche faite sur l'utilisation de celui-ci en salle de classe et son application à divers modèles d'enquête et nous analysons aussi comment les étapes du WebQuest se concordent avec le modèle de prise de décisions qui se trouve dans le programme d'études de l'Alberta. Nous expliquons par la suite, les liens entre le modèle du WebQuest et le modèle du programme d'études de l'Alberta et le WebQuest créé pour les fins de cette étude.

L'utilisation de l'Internet et les études sociales

El-Hindi (1998), Jonassen, Peck et Wilson (1999) et Rice et Wilson (1999) font référence à la richesse qu'apporte l'Internet dans la classe d'études sociales pour engager les élèves de façon constructive dans l'apprentissage de nouveaux concepts et des habiletés de recherche. D'autres auteurs, tels que Dutt-Doner, Wilmer, Stevens et Hartmann (2000), Milson et Downey (2001) Pady, Chalifoux et Gibson (2003) concluent

que l'utilisation d'un WebQuest aide à engager les élèves dans une enquête active et interdisciplinaire d'un sujet.

Le WebQuest et le processus d'enquête

Dodge (1995), le concepteur du WebQuest, précise que celui-ci est une activité d'enquête dans laquelle l'information avec laquelle l'apprenant intéragit vient en partie ou presque totalement des sources d'informations disponibles à l'Internet. La théorie sous-jacente d'un WebQuest tire son inspiration du constructivisme et des étapes du processus d'enquête. Le constructivisme est une théorie d'apprentissage qui permet aux apprenants d'être plus actifs dans la création, la réorganisation, ainsi que la transformation des nouvelles informations à partir de connaissances antérieures (Brooks & Brooks, 1993; Twomey Fosnot, 1996; Zahorik, 1995). Selon El Hindi (1998), les stratégies constructivistes motivent les élèves à s'engager davantage dans le processus d'apprentissage. De plus, El-Hindi (1998) et Rice et Wilson (1999) soulignent à quel point l'Internet peut être un outil facilitateur dans la création des liens entre les connaissances antérieures des élèves et les nouveaux concepts qu'ils apprennent.

Étude empirique sur l'utilisation d'un WebQuest

Milson (2002) est le premier chercheur à faire une étude empirique sur comment un WebQuest peut être un moyen efficace pour intégrer la technologie dans le processus d'enquête. D'abord, il a comparé la structure de Dodge (1995) aux modèles d'enquête proposés par Banks (1999), Beyer (1971) et Massialas et Cox (1966), dans le but de démontrer les similarités entre ces trois modèles. Par après, il a analysé les réactions des élèves qui ont utilisé des sources informatisées pour répondre à une question d'enquête.

Le Tableau 1 identifie et compare ces modèles en terme de leur organisation et les étapes à suivre.

La recherche présente s'inspire du travail de Milson (2002) qui compare le modèle d'enquête du WebQuest à d'autres modèles d'enquête. Le but de la recherche présente consiste à investiger comment le WebQuest peut être un outil pédagogique favorable à la mise en place du modèle de prise de décisions décrit dans le Programme d'études de l'Alberta (1993a) (Voir Appendice A) et à explorer comment le WebQuest peut être une force motivante d'apprentissage pour les élèves impliqués dans ce processus. Le Tableau 2 indique à quel point les étapes du WebQuest de Dodge (1995) concordent avec les étapes du processus d'enquête (Alberta Learning, 1993b) et le WebQuest créé pour les fins de cette recherche.

TABLEAU 1

Modèle de Milson (2002) comparant les étapes du WebQuest développé par Dodge (1995) à 3 modèles d'enquête

Dodge (1995)- WEBQUEST	Massialas et Cox (1966)-ENQUÊTE EN ÉTUDES SOCIALES	Beyer (1971)- PROCESSUS D'ENQUÊTE	Banks (1999)- MODÈLE DE L'ENQUÊTE SOCIALE
Introduction	Orientation	Définir le problème	Doute-souci Formation du problème
Tâche	Hypothèse Définition	Définir le problème Définir une réponse tentative	Formulation d'une hypothèse Définition des termes
Processus	Exploration Preuves Généralisation	Développer une réponse tentative Appliquer la réponse tentative Développer une conclusion	Collecte des données Évaluation et analyse des données Appliquer hypothèses : formulation de théories et de généralisations
Évaluation			
Conclusion	Généralisation	Appliquer la conclusion	Recommencer l'enquête à nouveau

TABLEAU 2

Une comparaison des étapes du WebQuest de Dodge (1995) aux étapes du programme d'études albertain et de celles qui se trouvent dans le WebQuest utilisé dans cette recherche

Dodge (1995)- WebQuest	Guide d'enseignement (Alberta Learning, 1993a)- Modèle de prise de décisions	http://plaza.stfx.com/wasylykt/
Introduction	Identifier une question d'ordre social	Question posée aux élèves: Est-ce qu'on devrait laisser une multinationale commencer ses opérations dans un pays en voie de développement?
Tâche	Identifier différentes possibilités	Les élèves choisissent un rôle à représenter à la conférence fictive de l'Organisation mondiale du commerce. Ils explorent les moyens que peuvent utiliser l'aide humanitaire et les multinationales dans le résolution du problème de la disparité économique dans le pays en voie de développement.
Processus	Établir un plan de recherche	Les élèves suivent un plan de recherche détaillé.
*Ressources	Recueillir, organiser et interpréter de l'information	Les liens Internet sont disponibles à la page de Ressources pour offrir l'information nécessaire aux élèves pour entreprendre une recherche.
*Processus	Évaluer les options	Les élèves doivent analyser les effets des compagnies multinationales.
Évaluation	Prendre une décision et/ou passer à l'action	Les élèves font cette étape à l'aide de la grille d'évaluation de la conférence présentée aux élèves.
Conclusion	Évaluer le processus, la décision et l'action	La question de la dissertation est présentée.

*Représente les ajouts de l'auteur de cette recherche.

Conclusion

D'après les conclusions de plusieurs auteurs mentionnés dans ce Chapitre, l'utilisation d'un WebQuest, comme ressource pédagogique, peut contribuer à engager les élèves plus activement dans la prise de décisions pour résoudre des problèmes ainsi que les motiver à apprendre des concepts. Ce sont ces conclusions par rapport à l'utilisation d'un WebQuest que nous tentons d'explorer dans une classe d'études sociales au secondaire.

CHAPITRE 3

La méthodologie de la recherche

Ce chapitre décrit les différents instruments de collecte d'informations que nous avons utilisés pour explorer les trois questions suivantes qui ont guidé notre recherche :

1. Est-ce que les élèves ont une perception plus favorable du processus d'enquête en études sociales grâce à l'utilisation d'un WebQuest?
2. Est-ce que le WebQuest, comme ressource pédagogique, engage activement les élèves dans la prise de décisions pour résoudre les problèmes présentés dans le programme des études sociales de l'Alberta?
3. Est-ce que les élèves sont plus motivés à apprendre des concepts des études sociales grâce à l'utilisation du WebQuest?

Une dissertation a été utilisée pour répondre à la question 1. Le journal de l'enseignant a permis de répondre à la question 2. Afin de répondre à la question 3 et à quelques aspects de la question 1, des entrevues ont été faites avec les élèves. Le pré-test/post-test était l'intrument principal qui a mesuré à la fois des éléments de la question 1 et de la question 3. L'entrevue faite avec l'enseignant a touché sur des aspects des 3 questions.

Cette recherche descriptive et évaluative de matériel pédagogique s'est déroulée dans une classe de onzième année en immersion française située dans un grand centre urbain. Suite à l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean et de l'University of Alberta (Voir Appendices D, E, F et G pour les lettres envoyées au directeur d'école, à l'enseignant participant dans la recherche, aux parents des élèves qui ont participé au projet de recherche et la proposition de recherche qui a accompagné

celles-ci), le WebQuest a été utilisé dans cette classe pendant une période de deux semaines.

Il y a eu 27 élèves qui ont participé à la recherche soit 15 filles et 12 garçons. Tous les élèves suivent le programme d'immersion total depuis la maternelle. En études sociales, ces élèves se sont déjà servis de l'Internet comme source d'information lorsqu'ils ont dû faire une recherche sur un sujet quelconque. La fréquence de l'utilisation de l'Internet pour ces activités était d'environ 3 fois par mois. Il y a eu 10 périodes de 82 minutes qui ont été utilisées pour compléter le WebQuest lors de ce projet de recherche. Ces 10 périodes se sont déroulées sur une période de 2 semaines.

Instruments de la recherche

1. Pré-test/Post-test

Partie 1-Questionnaire

Les 27 élèves impliqués dans la recherche ont subi un pré-test avant de commencer à utiliser le WebQuest pour étudier le sujet portant sur l'établissement des multinationales dans les pays en voie de développement. La première partie du pré-test visait à cerner les impressions des élèves par rapport à l'utilisation de l'Internet comme source d'information et outil d'appui pour l'acquisition de connaissances et des habiletés d'enquête. Les questions du pré-test sont les suivantes :

- Décrivez les types d'activités que vous aimez le plus en études sociales.
- Décrivez les types d'activités que vous aimez le moins en études sociales.
- Lorsque vous devez répondre à une question qui exige du rappel, comment vous sentez-vous ?

- Lorsque vous devez répondre à une question qui exige de la réfexion et du recours à vos connaissances antérieures, comment vous sentez-vous ?
- Comment est-ce que votre motivation change lorsque vous devez réagir à une question de controverse?
- En études sociales, le processus d'enquête exige la prise de décisions. La prise de décisions est une stratégie où l'on utilise des valeurs et une variété d'habiletés pour déterminer une solution à un problème ou à une question qui comporte un choix et qui nécessite une décision pour agir. Ces types d'activités commencent parfois avec les formules devrait-on, comment devrait-on ou jusqu'à quel point. Expliquez votre rôle dans le processus d'enquête basé sur la prise de décisions en études sociales.
- Expliquez, selon vous, le rôle que le professeur devrait avoir dans le processus d'enquête basé sur la prise de décisions en études sociales.
- Expliquez ce que vous aimez faire et ce que vous n'aimez pas faire du processus d'enquête en études sociales.
- Expliquez comment votre niveau de motivation change pour accomplir une tâche scolaire lorsque vous avez la chance d'utiliser l'Internet .
- Expliquez vos sentiments par rapport à l'analyse de l'information provenant de sources avec des points de vue variés.

Ce même test a été administré après l'utilisation du WebQuest et l'enseignement de l'unité sur l'établissement des multinationales dans les pays en voie de développement afin de voir comment les perceptions des élèves ont changé.

Partie 2-Dissertation argumentative

La deuxième partie du pré-test/post-test demande à l'élève de rédiger une dissertation argumentative sur la question : jusqu'à quel point est-ce que la croissance et le développement économiques devraient être les buts majeurs de toutes les nations? Cette composante du pré-test cherche à déterminer les habiletés des élèves. Pour évaluer la dissertation, nous avons utilisé la rubrique d'évaluation pour la dissertation argumentative à l'examen en vue du diplôme de la douzième année (Voir Appendice C). Les résultats du pré-test ont été comparés aux résultats du post-test administré à la fin de l'unité à l'étude. Pour les fins d'analyse des apprentissages, nous cherchions à déterminer si les élèves se sont servis de preuves réelles pour supporter leur point de vue sur la mondialisation du commerce et de ses effets. Cette question est une question de prise de décisions soulignée dans le programme d'études de l'Alberta (Alberta Learning, 1993a, p. 30). De plus, il est nécessaire de souligner que la grille d'évaluation utilisée pour la conférence fictive dans l'Évaluation du WebQuest était largement basée sur la grille d'évaluation de la dissertation prescrite par le gouvernement albertain (Voir Appendices B et C). Nous avons utilisé un système de codage pour assurer l'anonymat de l'élève et la confidentialité pour les deux sections des tests.

2. Journal de bord de l'enseignant

L'enseignant a tenu un journal de bord pour noter ses observations des réactions des élèves par rapport à l'utilisation du WebQuest dans le processus d'enquête. Il s'est servi des mêmes questions de réflexion après chaque période d'enseignement où les élèves ont travaillé sur le WebQuest. Le but de ces questions était de porter un jugement

sur le degré d'implication des élèves dans le processus d'enquête lorsqu'ils utilisaient le WebQuest. Les questions étaient les suivantes :

- Quelles étaient les mesures mises en place dans la leçon pour amener les élèves a être impliqués dans le processus d'enquête?
- Quels concepts est-ce que les élèves ont appris aujourd'hui?
- Expliquez jusqu'à quel point les élèves ont assimilé les concepts qu'ils ont appris aujourd'hui ? Quelles sont les preuves qui le démontrent ?
- De quelle manière le processus d'enquête était-il évident dans la leçon d'aujourd'hui? Qu'est-ce que je changerais de la leçon d'aujourd'hui? Pourquoi ?

3. Entrevues avec élèves

Une fois que tous les élèves ont terminé le WebQuest, 5 sujets de la classe se sont portés volontaires et ont été interviewés par le chercheur afin d'explorer en profondeur leurs impressions de l'utilisation du WebQuest dans la résolution d'une question de prise de décisions. Leurs réponses ont facilité le chercheur à déterminer le niveau de motivation des élèves pour apprendre des nouveaux concepts en études sociales. Les questions d'entrevues étaient des questions ouvertes pour donner la chance à l'élève d'exprimer ses perceptions de l'utilisation d'un WebQuest dans son apprentissage. Les questions étaient les suivantes :

- Racontez-moi vos impressions de l'enquête que vous venez de compléter.
- Qu'est-ce que vous avez aimé?
- Qu'est-ce que vous avez moins bien aimé ?
- Qu'est-ce que vous avez aimé du travail à l'ordinateur ?

- Qu'est-ce que vous avez moins bien aimé du travail à l'ordinateur ?
- Qu'est-ce que vous avez gagné en travaillant avec d'autres élèves sur le WebQuest pour accomplir cette enquête ?
- Qu'est-ce qui rendrait un projet comme celui-ci meilleur ? Expliquez pourquoi vous pensez ceci.

Le but des entrevues était de déterminer si l'utilisation du WebQuest avait eu un effet positif sur l'assimilation par les élèves de nouveaux concepts. Ces entrevues ont été enrégistrées sur cassette. Au moment de la publication du document final de recherche, les cassettes ont été détruites afin de préserver la confidentialité et l'anonymat des sujets. Un système de codage a été utilisé lors de la transcription des entrevues pour préserver la confidentialité des informations et l'anonymat des participants. Les participants ont été capable de lire les interprétations des résultats de recherche afin de vérifier la validité et la crédibilité des données. Les participants ont été tous d'accord avec les interprétations faites de leurs entrevues.

4. Entrevue avec l'enseignant

Une fois que les élèves ont terminé le WebQuest, le chercheur a interviewé l'enseignant afin de cerner davantage ses impressions de comment un WebQuest peut engager activement les élèves dans le processus d'enquête et de comment un WebQuest peut motiver les élèves à apprendre les concepts en études sociales. L'enseignant n'avait pas d'expérience auparavant avec l'utilisation d'un WebQuest en études sociales. Les questions d'entrevues étaient des questions ouvertes pour donner la chance à l'enseignant d'exprimer ses perceptions de l'utilisation d'un WebQuest dans le processus d'enquête. Les questions étaient les suivantes :

- Décrivez votre rôle lors du processus d'enquête dans votre salle de classe lorsque vos élèves ont utilisé le WebQuest.
- Décrivez la nature des intéractions entre vous et vos élèves lorsque vous vous êtes servi du WebQuest lors du processus d'enquête dans votre salle de classe.
- Décrivez comment la structure du WebQuest a permis à vos élèves d'assimiler les concepts en études sociales.
- Décrivez comment le WebQuest a encouragé les élèves à être plus engagé dans le processus d'enquête décrit dans le programme d'études albertain.
- Décrivez comment le WebQuest crée un climat d'apprentissage qui motive les élèves à explorer plus profondément des nouvelles connaissances.

Cette entrevue a été enrégistrée sur cassette. Au moment de la publication du document final de recherche, la cassette a été détruite afin de préserver la confidentialité et l'anonymat du sujet. Un système de codage a été utilisé lors de la transcription de l'entrevue pour préserver la confidentialité des informations et l'anonymat de l'enseignant. L'enseignant a été capable de lire les interprétations des résultats de recherche afin de vérifier la validité et la crédibilité des données. L'enseignant a été d'accord avec les interprétations faites de son entrevue.

Bref, la collecte des données s'est poursuivie pour cerner les perceptions, les sentiments et les impressions des élèves du WebQuest comme outil pour leur aider dans le développement des habiletés d'enquête et l'acquisition de concepts. De plus, le chercheur a tenté de voir si, selon un enseignant, le WebQuest est un outil pédagogique qui peut appuyer le modèle de prise de décisions prescrit dans le programme d'études de l'Alberta.

CHAPITRE 4

Introduction

Ce chapitre discute les résultats de l'analyse des données basées sur les trois questions suivantes qui ont guidé cette recherche :

1. Est-ce que les élèves ont une perception plus favorable du processus d'enquête en études sociales grâce à l'utilisation d'un WebQuest?
2. Est-ce que le WebQuest, comme ressource pédagogique, engage activement les élèves dans la prise de décisions pour résoudre les problèmes présentés dans le programme des études sociales de l'Alberta?
3. Est-ce que les élèves sont plus motivés à apprendre des concepts des études sociales grâce à l'utilisation du WebQuest?

Il y a également une courte discussion dans ce chapitre sur les similarités et différences qui se sont produites en se servant de 4 instruments de recherche pour faire la collecte des données générées par le pré-test et post-test, le journal de bord de l'enseignant, des entrevues avec les participants et de l'entrevue faite avec l'enseignant pour faire la collecte des informations

Résultats de la recherche

Partie 1-Questionnnaire: Résultats analysés du pré-test et du post-test

Dans cette partie, nous présentons les résultats d'une analyse comparative des réponses au pré-test et au post-test des 27 élèves qui ont participé à cette recherche. Ces réponses nous éclaircissent sur les sentiments et les perceptions des élèves par rapport au processus de prise de décisions et leur niveau de motivation pour l'utilisation de l'Internet dans le cours d'études sociales.

Question 1 : Décrivez les types d'activités que vous aimez le plus en études sociales. Les résultats du pré-test indiquent que 24 des 27 répondants préfèrent les projets de groupe et les débats et/ou les discussions faits en classe. De plus, 7 d'entre-eux soulignent qu'ils aiment les activités qui leur permettent de démontrer leur créativité. Dans le post-test, 25 élèves réaffirment leur préférence pour les débats, les discussions, les activités de groupe et les activités créatives. Ce qui est intéressant pour les fins de cette recherche est que seulement 4 élèves mentionnnent que le travail à l'ordinateur est une de leurs activités préférées en études sociales et que seulement 3 élèves préconisent que le WebQuest est leur activité préférée. Cependant, quand la question concernant l'utilisation de l'Internet a été spécifiquement posé (voir Question 8), les élèves semblent apprécier l'Internet pour faire une recherche.

Question 2 : Décrivez les types d'activités que vous aimez le moins en études sociales. Dans le pré-test, 21 élèves du groupe de 27 rapportent qu'ils n'aiment pas faire des activités avec des questions de développement exigeant une analyse de faits, et les dissertations qui exigent une synthèse de faits appris sur une plus longue période de temps. Dans le post-test, 24 élèves soulignent que les dissertations et les examens sont les activités qu'ils aiment le moins en études sociales, et qu'ils n'aiment pas faire les travaux individuellement quand ils ne peuvent pas intéragir avec leurs amis. Aussi bien, ils disent qu'ils n'ont pas beaucoup d'intérêt à faire la recherche d'information pour supporter leur point de vue. Ce dernier point est troublant puisque la recherche d'information est une des habiletés de base du processus d'enquête en études sociales.

Question 3 : Lorsque vous devez répondre à une question qui exige du rappel, comment vous sentez-vous ? Dans le pré-test, 20 élèves du groupe de 27 affirment que

ces questions créent des sentiments d'anxiété chez eux et 3 élèves répondent que ce type de question crée des sentiments de peur chez eux où ils ne veulent même pas tenter de répondre à la question. Toutefois, 15 de ces 23 élèves précisent que ces sentiments sont moins sévères lorsqu'ils ont une bonne connaissance du sujet. Ils rapportent que, dans ces circonstances, ils n'ont pas beaucoup de difficulté à répondre à ces types de questions. Selon les réponses des participants dans le post-test, 14 se disent confortables avec les questions de rappel seulement lorsqu'ils sont confiants d'avoir bien compris l'information. Cependant, il y a eu 10 élèves qui n'aiment surtout pas les questions de rappel car, selon eux, il y a trop d'informations à se rappeler. De ce groupe, 6 élèves ont ajouté qu'ils préférent des questions de développement car ils peuvent développer davantage leurs réponses. En plus, de ce groupe de 6, il y a eu 2 élèves qui mentionnent que les questions à développement leur permettent de mieux discuter entre eux leurs différents points de vue.

Question 4 : Lorsque vous devez répondre à une question qui exige de la réfexion et du recours à vos connaissances antérieures, comment vous sentez-vous ? Dans le pré-test, 25 élèves soulignent que leur niveau d'anxiété est plus élevé quand les types de questions exigent une pensée plus développée et que ces questions sont basées sur des faits concrets. Huit élèves aiment moins ces types de questions car ils trouvent qu'ils doivent avoir une communication plus nuancée pour présenter leur position. Ils croient aussi que parfois, il n'y a pas qu'une bonne réponse. Deux de ces 8 élèves affirment que c'est aussi l'organisation de leurs idées dans leurs réponses qui leur cause le plus de difficultés avec ces types de questions. Cependant, 16 élèves aiment ce genre de défi car ils ont la chance de démontrer jusqu'à quel point ils ont assimilé les connaissances

nécessaires pour répondre à la question. De plus, 5 de ces 16 élèves aiment ces types d'activités car ils se sentent confiants d'avoir recours à leurs connaissances antérieures. Deux de ces 5 élèves ont utilisé une métaphore d'une chaine que lorsqu'ils ont recours à leurs connaissances antérieures, il sont actifs dans la contruction du savoir.

Question 5 : Comment est-ce que votre motivation change lorsque vous devez réagir à une question de controverse? Dans le pré-test et dans les post-test, tous les élèves ont souligné que leur niveau de motivation augmente quand on leur présente une question controversée. Ils rapportent que les actvités reliées à ce type de question les intéressent beaucoup puisque une différence d'opinion et un débat peuvent en résulter. Donc, ils se sentent plus aptes à s'engager davantage à défendre leur point de vue sur un sujet. Pour ces élèves, le débat est amusant parce qu'ils peuvent échanger divers points de vue sur un sujet quelconque. Ils affirment qu'ils ressentent une satisfaction personnelle lorsqu'ils peuvent prouver leur point de vue avec des faits. Il y a 3 élèves qui rapportent que, dans la mesure qu'ils sont des être sociaux, l'apprentissage se fait plus agréablement lorsqu'ils s'échangent verbalement des idées. Dans les résultats du post-test, 20 élèves expriment que les débats sont le seul moyen d'explorer les sujets controversés. Il est possible de présumer que c'est parce qu'ils viennent de completer la tâche finale du WebQuest qui est un débat. Par contre, 4 élèves expriment qu'il est nécessaire de se renseigner sur le sujet quelconque soit par un film ou une lecture avant de discuter les thèmes controversés du sujet. Ce point démontre que le niveau de motivation chez les élèves monte lorsqu'ils doivent faire de la recherche sur un sujet de controverse. Ces réponses présentent une anomalie avec les réponses des élèves à la Question 2 du post-test.

Question 6 : Quel est votre rôle lors du processus de prise de décisions? Selon les réponses au pré-test et au post-test, tous les élèves ont résumé d'une manière ou d'une autre que leur rôle était de demander à l'enseignant de clarifier la question s'il y a lieu, ensuite de s'engager à trouver de l'information utile pour répondre à la question, d'analyser les points positifs et négatifs avant d'arriver à une solution au problème et par après, prendre une décision basée sur les faits présentés.

Question 7 : Expliquez, selon vous, le rôle que le professeur devrait avoir dans le processus d'enquête basé sur la prise de décisions en études sociales. D'après les réponses des élèves dans le pré-test et le post-test, ils sont tous d'accord que l'enseignant joue un rôle de guide lors du processus de prise de décisions et qu'il devrait être prêt à offrir son aide sans leur donner la réponse. Ils maintiennent que l'enseignant doit aussi être prêt à les aider à clarifier l'information qu'ils ont recueillies de différentes sources d'information. Selon les réponses de 22 élèves, ils s'attendent à ce que l'enseignant les informe clairement de ce qu'il veut qu'ils fassent et qu'il s'assure que les élèves comprennent bien la question de recherche. Trois élèves croient que l'enseignant devrait aussi offrir des ressources supplémentaires aux élèves qui veulent explorer davantage la question de recherche. Deux élèves pensent que l'enseignant devrait être libre hors des heures normales du cours pour offrir de l'aide supplémentaire. Six élèves ajoutent que l'enseignant doit aussi bien planifier son temps en classe afin que chaque groupe ou chaque élève a le même montant de son temps pour qu'il addresse leurs questions ou leurs soucis.

Question 8 : Expliquez ce que vous aimez faire et ce que vous n'aimez pas faire du processus d'enquête en études sociales. Dans le pré-test et et le post-test, tous les

élèves rapportent qu'ils aiment donner leur opinion ou position sur la question et la défendre avec des faits. Ils préfèrent travailler avec un partenaire pour se préparer à défendre une position. Pourtant, les répondants aiment beaucoup moins trouver l'information et la lire, de l'analyser une fois qu'ils l'ont trouvée, et la relier à la question de recherche. Donc, comme leurs réponses à la deuxième question, les élèves aiment présenter leur décisions mais ils aiment moins bien le processus qui les amène à prendre cette décision. D'après les résultats du post-test les élèves démontrent un manque de désir à répondre à des questions exigeant la lecture d'énormes quantités d'information et le besoin d'interpréter ce qu'ils lisent. Il y a eu 5 élèves qui ont mentionné qu'ils n'aiment pas faire la lecture de grandes quantités d'informations devant l'écran d'un ordinateur car c'est fatiguant pour les yeux et peut causer des maux de tête. Cependant, 11 élèves affirment qu'ils aiment faire la collecte de l'information parce qu'elle leur permet d'appuyer leur position avec des faits concrets. D'après les résultats du post-test, les débats sont une activité préférée par la majorité des élèves tandis que pour communiquer les résultats de leur recherche, les dissertations sont une activité moins appréciée. Ce qui est intéressant à noter, cependant, est que 9 élèves ont dit qu'ils n'aiment pas formuler leur décision sous forme écrite. Au lieu, ils préférent présenter leur décision oralement. Ce point supporte les réponses de la Question 5 où 3 élèves croient surtout dans les bienfaits de la socialisation pour faciliter l'apprentissage.

Question 9 : Expliquez comment votre niveau de motivation change pour accomplir une tâche scolaire lorsque vous avez la chance d'utiliser l'Internet. Dans le pré-test comme dans le post-test, tous les élèves attestent que leur niveau de movitation monte lorsqu'ils ont accès à l'Internet pour différentes raisons. Ils expliquent qu'ils

peuvent trouver les sources d'information plus facilement et ils croient qu'il y a un plus grand montant d'information auquel on peut accéder de façon instantanée comme par exemple, pour consulter des encyclopédies ou d'autres livres de référence. Puisqu'il y a beaucoup d'information à l'Internet, selon les élèves, ils peuvent trouver différentes sources d'information avec des points de vue similaires et différents. Donc, ces différentes sources d'information leur permettent de diversifier un travail et le rendre plus complet. Dans le pré-test, bien que les élèves aient souligné les avantages de l'Internet pour accomplir une tâche scolaire, 6 élèves ont souligné que l'Internet exige parfois la nécessité de consulter plusieurs pages d'information avant de trouver un contenu pertinent pour le sujet à l'étude. Dans les résultats du post-test, 3 élèves éprouvent de la frustration et se sentent accablés lorsqu'ils doivent naviguer l'Internet afin de trouver des sites pertinents pour le sujet étudié. Même si tous les 27 élèves ont affirmé les bienfaits de l'Internet dans les tâches scolaires, 13 d'entre eux ont exprimé une baisse de leur motivation quand il y a trop à lire. Dans le post-test, 4 élèves ont mentionné que la structure du WebQuest était une force motivante pour accomplir cette enquête.

Question 10 : Expliquez vos sentiments par rapport à l'analyse de l'information provenant de sources avec des points de vue variés. Dans leurs réponses au pré-test, 19 répondants ont exprimé qu'ils aiment ce genre d'activité parce que c'est utile de voir les différents points de vue d'une problématique et que ceci les sensibilise aux différents côtés d'une question. Selon les résultats du post-test, 21 répondants trouvent qu'en analysant les opinions variées d'une problématique, ils sont plus disposés à formuler et à défendre leurs propres points de vue et ils sont plus aptes à défendre leurs arguments sous forme de débat. Néanmoins, selon 5 élèves au pré-test, ce processus peut mener à la

confusion car ils ne savent pas quelle information est correcte. Lors du post-test, il y a eu 5 élèves qui ont même affirmé que l'analyse de différents point de vue d'une question peut prêter à confusion car ils ne savent pas comment évaluer ces points de vue afin de choisir la meilleure réponse à la question.

Partie 2-Dissertation argumentative : Résultats analysés du pré-test et du post-test

Dans le pré-test et le post-test, les élèves ont écrit une dissertation portant sur la question: jusqu'à quel point est-ce que le développement et la croissance économique devraient être les buts majeurs des nations. Ils ont eu 82 minutes pour completer leurs dissertations en classe. Leurs réponses ont été analysées en fonction de 3 catégories, notamment l'exploration de la question à l'étude, la défense de la position et la qualité des exemples venant de la grille d'évaluation de la dissertation finale de la douzième année (voir Appendice C).

L'exploration de la question à l'étude : Dans cette étape de l'évaluation, on s'attend à ce que l'élève soit capable d'identifier le problème et de discuter les différentes solutions possibles. En discutant les solutions, l'élève doit présenter les points positifs et les points négatifs par rapport à la solution. Seize élèves ont interprété que la question de dissertation se concentrait sur les types de gouvernements et leur priorité par rapport au point où ils devraient concentrer sur l'économie nationale ou de se concentrer sur l'économie mondiale. Quatre élèves ont interprété la question comme étant une exploration de ce que les pays riches peuvent faire pour rendre les pays moins riches plus auto-suffisants. Ils ont surtout mis l'importance sur la bienviellance que ces pays peuvent amener aux pays moins fortunés. Deux élèves ont interprété que la question portait sur l'importance que la religion et les valeurs spirituelles jouent dans la société. Selon eux,

plus la spiritualité a une importance, plus le développement et la croissance économique des nations devraient être moins importants. Dans le post-test, plusieurs élèves ont démontré une compréhension de la complexité du problème puisqu'ils ont discuté de comment certains indicateurs socio-économiques ont une influence sur la qualité de vie des citoyens. Leurs lectures basées sur les données recueillies leur ont permis de mettre en lumière le concept de disparité, et de discuter les côtés en opposition en ce qui concerne le libéralisme économique et l'humanitarisme économique et le rôle de ceux-ci dans le commerce mondial.

La défense de la position : Cette étape implique que l'élève doit présenter des arguments pour supporter ou prouver son point de vue. Pour ce faire, il peut illustrer les forces de la position choisie, il peut faire une critique des autres positions en ressortant leurs faiblesses, ou il peut faire une combinaison des deux. Dans le pré-test, il y a eu une grande variété de réponses. Il y a eu 11 élèves qui ont discuté comment les gouvernements démocratiques devraient mettre moins d'importance sur le développement économique de leurs nations et mettre plus d'importance à donner de l'argent aux pays qui sont pauvres. Il y a eu 6 élèves qui ont supporté que le développement économique des nations devrait être la plus grande priorité de celles-ci afin qu'ils soient plus compétitives sur les marchés internationaux pour vendre les produits qu'ils fabriquent. Seulement 2 élèves ont discuté comment le niveau d'industrialisation contribue à élever le niveau de vie des citoyens. Lors du post-test cependant, les élèves ont démontré qu'ils ont appris les effets négatifs produits par les nations qui mettent trop d'importance sur leur développement économique par rapport au commerce mondial. Ils ont critiqué les prêts de la Banque mondiale et les Fonds

monétaire international, les subventions agricoles et le dumping agricole, le libéralisme de l'Organisation mondiale du commerce et le rôle des gouvernements corruptifs parmi ceux-ci. Ils ont expliqué que ces actions peuvent avoir des conséquences négatives sur les droits humains et sur l'environnement. De plus, ils ont ajouté que les organisations non- gouvernementales telles que Vision mondiale, CARE et Médecins Sans Frontières contribuent à améliorer la qualité de vie des gens dans les pays en voie de développement. Nous avons donc eu l'impression de ces résultats que le WebQuest a été une force contributrice dans l'apprentissage des concepts reliés à comment le travail d'Organisations non-gouvernementales cherche à améliorer la qualité de vie des citoyens des pays en voie de développement. De plus, ces résultats démontrent que les élèves ont assimilé les concepts réliés au sujet des effets néfastes créés par priorités économiques des nations industrialisées sur les pays en voie de développement.

La qualité des exemples : on exige que les élèves se servent d'exemples historiques et/ou contemporains pour supporter la défense de leur position. Dans le pré-test, 11 élèves ont utilisé des exemples de famine, ou de catastrophe présentées dans les annonces publicitaires de groupes tels que Vision mondiale pour supporter leur position que les gouvernements démocratiques devraient donner de l'argent aux pays pauvres. Cependant 9 élèves ont mentionné les bienfaits pour le Canada et l'Alberta au sujet de l'amélioration du niveau de vie des gens lorsque le développement économique est la plus grande priorité de la nation. Trois élèves ont utilisé des exemples de la Grande-Bretagne pendant la Révolution Industrielle pour démontrer que le niveau de vie des gens a augmenté grâce à l'importance mise sur le développement économique. Nous pouvons inférer que ces élèves se sont basés sur les informations apprises en neuvième année

lorsqu'ils ont étudié la Révolution Industrielle en Grande-Bretagne, un sujet prescrit dans le programme d'études de l'Alberta. Dans le post-test, l'argumentation des élèves a été supportée par des faits concrets démontrant comment les politiques capitalistes des nations industrialisées peuvent contribuer à augmenter les taux de pauvreté dans les pays en voie de développement. En ce qui concerne les effets positifs de l'humanitarisme économique, les élèves ont pu démontrer comment le travail humanitaire des organisations non-gouvernementales peut avoir des effets positifs sur la qualité de vie des gens au présent et à l'avenir. Par exemple, quelques élèves ont discuté que UNICEF contribue de l'argent a des programmes de scolarisation dans les pays en voie de développement et que leurs contributions aideront l'économie de ces pays à l'avenir.

Il est difficile de déterminer à partir des résultats de contenus analysés des dissertations sur l'efficacité du WebQuest comme outil dans le processus de prise de décisions et sur la force motivante qu'il peut avoir auprès des élèves dans ce même processus. D'après les réponses des élèves aux questions dans le pré/post-test, ils ont mentionné comment l'écriture de dissertations n'est pas une de leurs activités préférées. Toutefois, les dissertations du post-test semblent démontrer une prise de décisions réfléchie de leur part parce que les élèves se sont basés sur des faits et des indicateurs concrets. De plus, leurs réponses appuyant l'humanitarisme économique et leur réfutation du libéralisme économique suggérent qu'ils ont développé une prise de conscience pour certaines valeurs telles que la paix et la justice sociale.

3. Journal de bord de l'enseignant

L'enseignant devait noter dans un journal de bord ses observations ayant trait à comment un WebQuest engage activement les élèves dans la prise de décisions et la résolution de problèmes identifiés dans le programme des études sociales de l'Alberta. L'enseignant a répondu à une série de questions après chaque classe où les élèves avaient travaillé sur le WebQuest. Les critères utilisés pour analyser le journal de bord de l'enseignant étaient basés sur les points suivants : les indices de l'engagement des élèves dans le processus de prise de décisions lorsqu'ils se servaient du WebQuest, et l'analyse du rôle de l'enseignant dans ce processus. L'analyse du journal a servi à identifer des pistes de ce qu'il faut faire pour que le WebQuest soit un succès dans ce processus de prise de décisions.

Pour que les élèves comprennent bien le problème à résoudre et qu'ils soient capables de trouver les solutions au problème, il est préférable de faire faire un WebQuest aux élèves sur un thème où ils ont des connaissances de base. Dans la mesure où les élèves n'avaient pas de connaissances de base sur le sujet, nous avons noté que l'enseignement les a souvent référés à la page d'introduction du WebQuest pour leur aider à se rappeler de la question de recherche. D'après le journal de l'enseignant, il a passé du temps à présenter aux élèves comment le site est conçu et à leur expliquer comment les liens sur le site pouvaient les aider à répondre à la question. Il est, d'après l'enseignant, essentiel que les élèves aient le sentiment de naviguer partout en suivant ces liens, mais qu'il faut les laisser travailler à leur propre rythme pour leur donner la chance d'apprendre les concepts spécifiques à la fin de chaque cours. Selon l'enseignant, sa

gestion de classe est devenue son plus grand défi puisque les élèves travaillaient à différents rythmes.

Dans la mesure que les élèves sont plus autonomes dans leur recherche quand ils utilisent un WebQuest, l'enseignant a observé qu'il doit adopter le rôle de guide ou de facilitateur. Par exemple, l'enseignant doit intervenir dans les petits groupes pour clarifier les choses lues sur un site ou donner une explication plus détaillée d'un sujet à l'élève. L'enseignant a remarqué que le temps qu'il a passé avec chaque groupe d'élèves était de différentes longueurs. Il a noté qu'il a passé le plus grand montant de son temps avec les élèves ayant la difficulté à assimiler des concepts. Toutefois, lors de ce projet, l'enseignant a remarqué que le travail en partenaires pour completer le WebQuest s'est bien effectué car les élèves pouvaient discuter entre eux au sujet de l'information qu'ils ont lue et ensuite en analyser sa pertinence. Du point de vue de l'enseignant, il y a un besoin pour faire des évaluations formatives plus formelles tout au long du projet pour vérifier si les élèves assimilent les concepts.

Un défi pour les élèves, selon l'enseignant, est l'organisation de l'information. Le site du WebQuest comprend des liens directs à plus de 50 autres sites avec des informations utiles pour la question à l'étude. Lire et retenir toutes ces informations était une tâche exigeante pour les élèves. Par conséquent, l'enseignant a eu le défi de les garder sur la tâche. Même si les élèves n'avaient pas besoin de faire des recherches supplémentaires à cause de l'information hyperliée au site du WebQuest, ils avaient tendance à être distrait par d'autres sites.

L'enseignant a observé que les élèves ont aimé l'activité culminante qui était une simulation fictive d'une conférence de l'Organisation mondiale du commerce portant sur

la problématique suivante : Est-ce qu'on devrait laisser une multinationale s'établir dans un pays en voie de développement? Pour eux, cette simulation est devenue un débat. Les élèves se sont engagés à présenter leur points de vue et ils les ont bien supportés avec des faits concrets venant des divers sites hyperliés au site central du WebQuest. À partir des observations de l'enseignant dans son journal, nous avons conclu que le WebQuest a été un moyen utile pour les élèves de trouver des sources d'information pour appuyer les arguments qu'ils ont présentés lors de la conférence fictive. Le rôle de l'enseignant lors de cette conférence était de diriger la discussion en faisant certain que tout le monde ait la chance d'expliquer leur point de vue, et de clarifier leurs arguments. Selon l'enseignant, la discussion a été très animé et les élèves ont appuyé leurs arguments avec des faits concrets venant des sites hyperliés au site principal du WebQuest. Nous avons conclu que le WebQuest est avantageux pour expliquer des concepts en études sociales aux élèves.

4. Entrevues avec élèves

L'objectif des entrevues était d'analyser si les élèves étaient plus motivés à apprendre des concepts en études sociales grâce à l'utilisation du WebQuest. Il y avait 5 élèves (3 filles et 2 garçons) qui se sont portés volontaires pour participer à ces entrevues. Ces élèves représentent environ un cinquième de tous les élèves impliqués dans la recherche (N=27).

Pour la première question portant sur leurs impressions générales du WebQuest, les 5 élèves racontent qu'ils ont trouvé ce type d'activité excitant, amusant et informatif. Pour eux, c'était une façon différente de trouver de l'information et un facteur motivant pour leur apprentissage. Tous les élèves ont aimé utiliser différentes ressources à

l'Internet au lieu d'un manuel scolaire. La deuxième question leur demandait d'élaborer davantage leurs réponses à la première question en spécifiant ce qu'ils ont aimé le plus de tout le processus. Chaque élève a souligné qu'il a aimé travaillé avec un partenaire car ceci a facilité la recherche de l'information et a rendu la tâche plus rapide. De plus, ils ont apprécié les intéractions sociales parmi les membres du groupe lorsqu'ils étaient responsables d'enseigner à l'autre ce qu'ils avaient trouvé. Selon leurs réponses, ce processus les a sensibilisé davantage à reconnaître et à accepter différents points de vue. Les élèves affirment que le travail en partenaires a rendu la participation à la conférence fictive de l'Organisation mondiale du commerce plus motivante puisqu'ils pouvaient s'appuyer sur un nombre d'idées provenant de leur collecte d'information. Pour eux, la tâche semblait moins exigeante en travaillant à deux.

Les cinq élèves ont trouvé qu'il y avait beaucoup trop de lecture à faire quand ils naviguaient d'un site à l'autre. Trois des 5 élèves ont mentionné comment il a fallu qu'ils se renseignent sur leur rôle et les rôles des autres pour préparer des arguments de réfutation contre celles présentés par d'autres à la conférence fictive. Trois de ces 5 élèves ont dit qu'ils étaient motivés à faire la recherche sur le rôle qu'ils représentaient mais, leur niveau de motivation a été réduit quand ils ont eu à se renseigner sur tous les rôles représentés à la conférence.

Les cinq élèves ont aimé le site central où toutes les autres pages d'information étaient hyperliées. Ils ont mentionné que la façon dont le WebQuest a été conçu leur a facilité l'accessibilité de l'information d'un site à l'autre. Ils ont apprécié la structure du WebQuest en termes de l'information qui était présentée à chaque section: Introduction, Tâche, Processus, Ressources, Évaluation et Conclusion. De plus, ils se sont régalés dans

la variété de sites en termes de contenu et de points de vue. Il n'ont pas eu besoin de faire des recherches supplémentaires sur le sujet car le tout était bien organisé dans le WebQuest. Cependant, ils ont trouvé que les sites secondaires choisis pour leur offrir de l'information étaient mal organisés ou qu'il y avait trop de lecture à faire avant de trouver l'information pertinente. La recommendation faite par les élèves pour améliorer l'enquête faite sur l'établissement des multinationales, serait de condenser l'information et la rendre plus précise. Dans le cas présent, 1 élève des 5 a trouvé qu'en se perdant dans la lecture de détails spécifiques, il a oublié les objectifs de la session à l'ordinateur.

4. Entrevue avec l'enseignant

Le chercheur a fait une entrevue avec l'enseignant une fois que les élèves avaient completé leur travail avec le WebQuest. Le but de cette entrevue était de mieux comprendre la perspective d'un enseignant qui a utilisé un WebQuest par rapport à son influence sur l'engagement et la motivation des élèves dans le processus d'enquête et, par rapport à ses attributs positifs pour faciliter l'intégration du processus d'enquête en classe. Selon les réponses de l'enseignant, il a vu que son rôle est devenu celui d'un guide ou d'un facilitateur car le WebQuest a encouragé les élèves à être beaucoup plus autonome dans leur travail scolaire. Il a mentionné que dans la mesure où le WebQuest a mis beaucoup d'information à la disposition des élèves, son rôle consistait surtout à faire certain que les élèves suivaient les étapes soulignées au début du WebQuest. Il répondait aux questions des élèves et leurs en posait pour voir leur niveau de compréhension des concepts qu'ils étaient entrain d'apprendre. Il a mentionné que le discours entre enseignant et élève était plutôt basé sur la discussion au lieu d'un discours où l'enseignant savait tout et les élèves essayait d'absorber tout ce qu'il disait. Selon

l'enseignant, il a eu deux défis particuliers à cause de l'utilisation du WebQuest, la gestion de classe et le fait qu'il a dû réexpliquer la structure du WebQuest plusieurs fois aux élèves. L'enseignant devait toujours s'assurer que les élèves se gardent à la tâche parce qu'ils étaient facilement distraits par les autres sites Internet. En plus, l'enseignant a exprimé que même si les élèves semblaient aimer le travail à Internet, ils ont eu de la misère à comprendre la structure du WebQuest qui était divisée en Introduction, Tâche, Processus, Ressources et Évaluation. En conséquence, l'enseignant a dû réexpliquer la structure et la conception du WebQuest aux élèves.

Par rapport au processus d'enquête décrit dans le programme d'études albertain, l'enseignant affirme que le WebQuest est un outil pédagogique qui facilite très bien ce processus. Il a surtout apprécié comment les ressources étaient hyperliées pour faciliter la recherche de l'information. D'après ses observations, il a remarqué que les élèves semblaient être plus motivés dans le processus d'enquête pour recueillir et interpréter de l'information. Il note cependant que, même si le WebQuest avait des avantages, il croit que c'est le débat qui a été le facteur le plus motivant pour les élèves lorsqu'ils ont dû évaluer les options pour résoudre le problème.

L'enseignant affirme que c'était difficile pour lui de cerner si la structure du WebQuest a motivé les élèves à explorer plus pronfondément des nouvelles connaissances. Il croit que c'était la nature controversée du problème a résoudre au début qui a encouragé les élèves le plus à explorer des nouvelles connaissances. Il a même suggéré que les WebQuests créés par les enseignants qui se sont basés sur des problèmes de controverse capteront plus facilement l'attention des élèves. Cette affirmation appuie bien les réponses des élèves à la Question 5 du pré/post-test.

Discussion

Ce projet avait pour but de vérifier si les élèves avaient une perception plus favorable du processus d'enquête en études sociales grâce à l'utilisation d'un WebQuest et d'explorer si un WebQuest, comme outil pédagogique, permet d'engager activement les élèves dans la prise de décisions pour résoudre les problèmes présentés dans le programme des études sociales de l'Alberta. De plus, ce projet a tenté d'analyser comment le niveau de motivation des élèves change lorsqu'ils utilisent un WebQuest pour apprendre des concepts en études sociales.

Même si l'Internet aide à stimuler l'intérêt chez les élèves pour apprendre davantage sur un sujet, cette étude nous a suggéré que les ressources WebQuest offrent aux élèves des moyens d'organiser la recherche qu'ils doivent entreprendre afin de répondre à la question d'enquête et il sert à leur aider à organiser les étapes du processus de prise de décisions autour d'un site central. Malgré ces bienfaits du WebQuest, les résultats indiquent que le niveau de motivation chez les élèves pour le processus de prise de décisions n'a guère changé. Cependant, les élèves ont surtout aimé l'activité culminante du WebQuest qui était la simulation d'une conférence fictive de l'Organisation mondiale du commerce qui est devenue un débat. Celle-ci était une façon propice pour les élèves de présenter leurs points de vue sur les informations recueillies en utilisant le WebQuest et d'écouter les points de vue de leurs pairs, deux choses qu'ils aiment faire en études sociales.

La collecte et la lecture des informations restent toujours les activités qui sont les moins bien aimés chez les élèves. Le WebQuest développé pour les fins de cette recherche a exigé beaucoup trop de lecture de la part des élèves. Il aurait été préférable

de réduire le montant de lecture et d'inclure également des activités d'évaluation formative au cours de l'utilisation du WebQuest. Ces activités auraient permis aux élèves à mieux organiser ce qu'ils étaient en train de lire et d'avoir plus de commentaires concrets de l'enseignant pour savoir s'ils étaient sur la bonne piste.

Le rôle de l'enseignant lors de l'enquête avec le WebQuest devrait rester celui d'un guide. Toutefois, il est nécessaire que l'enseignant clairifie les concepts à l'étude au début de chaque cours et offre des moyens propices aux élèves pour faire l'analyse du matériel. Dans son rôle de facilitateur, l'enseignant doit s'assurer que les élèves comprennent bien comment une étape de la recherche concorde avec une autre. Malgré que les élèves soient plus autonomes dans le processus d'enquête avec l'utilisation d'un WebQuest, l'enseignant doit se concentrer davantage sur sa gestion de classe afin que tous les élèves restent à la tâche.

Les enseignants doivent s'inspirer du modèle de prise de décisions présenté dans le programme d'études des études sociales pour créer leurs WebQuests. Par conséquent, le WebQuest devrait être structuré de sorte à identifier la problématique et les options pour la résolution du problème tout en offrant un plan de recherche clair que l'élève peut suivre. Selon les recommendations de l'enseignant participant à cette recherche, il serait préférable que le problème présenté au début du WebQuest implique du controverse afin de s'assurer que les élèves s'impliquent davantage dans la tâche assignée.

Les résultats provenant des dissertations du post-test écrites par les élèves confirment qu'ils étaient capables d'assimiler des nouvelles connaissances par rapport aux différents niveaux de développement économique dans le monde. Ils ont aussi bien saisi les concepts de libéralisme économique et d'humanitarisme économique car ils ont

donné des exemples de ces concepts dans leurs dissertations. Cependant, puisque les élèves ont indiqué dans le pré/post-test que les dissertations sont l'activité qu'ils aiment faire le moins en études sociales, il est difficile de déterminer l'effet du WebQuest sur les résultats dans les dissertations. Il est possible d'inférer des données que la participation à la conférence fictive a eu un impacte sur l'apprentissage des concepts en études sociales même s'il n'y a pas de résultats concrets pour confirmer cette hypothèse.

CHAPITRE 5

Introduction

Les questions suivantes ont guidé notre recherche portant sur l'utilisation d'un WebQuest pour enseigner les études sociales :

1. Est-ce que les élèves ont une perception plus favorable du processus d'enquête en études sociales grâce à l'utilisation d'un WebQuest?
2. Est-ce que le WebQuest, comme ressource pédagogique, engage activement les élèves dans la prise de décisions pour résoudre les problèmes présentés dans le programme des études sociales de l'Alberta?
3. Est-ce que les élèves sont plus motivés à apprendre des concepts des études sociales grâce à l'utilisation du WebQuest?

Dans ce chapitre, nous faisons la synthèse des résultats obtenus d'une collecte d'information provenant d'un journal de bord gardé par l'enseignant lors de l'enseignement d'une unité sur les effets du développement du commerce mondial, d'un questionnaire pré-test/post-test, d'une entrevue faite avec l'enseignant et des entrevues faites avec 5 élèves sur les 27 qui ont participé à cette recherche. L'analyse provenant de ces instruments de recherche nous ont permis de vérifier comment l'utilisation d'un WebQuest a engagé les élèves dans un processus de prise de décision afin de résoudre un problème à l'étude au programme des études sociales de l'Alberta. Les entrevues avec les élèves et avec l'enseignant nous ont suggéré que le WebQuest augmente leur motivation pour apprendre des nouveaux concepts en études sociales. Nous avons conclu que la dissertation du pré-test/post-test n'a pas été un instrument valable pour mesurer la

l'unité, a mieux servi à démontrer comment leur niveau de motivation pour compléter une activité d'enquête en études sociales avait augmenté à cause de l'utilisation du WebQuest.

Liens entre nos résultats et ceux des autres chercheurs

Cette recherche supporte les conclusions de Dodge (1995) et de Milson (2002) sur la façon avec laquelle la structure d'un WebQuest peut s'intégrer facilement à différents modèles d'enquête en études sociales et comment elle est complémentaire au modèle de prise de décisions expliqué dans le programme d'études de l'Alberta (Alberta Learning, 1993a). Donc, nos résultats nous ont amené à conclure que le WebQuest a le potentiel d'engager les élèves activement dans le processus de prise de décision.

Nous avons aussi conclu des réponses des élèves dans leurs dissertations que l'utilisation d'un WebQuest peut faciliter la création des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouveaux concepts qu'ils apprennent. Cette conclusion appuie les recherches antérieures de El-Hindi (1998) et de Rice et Wilson (1999).

Les résultats de cette recherche n'appuient pas explicitement les conclusions faites par Saye et Brush (1999) et par Davis (1995, cité dans Berson, 1996) qui soulignent que l'intérêt des élèves pour un sujet scolaire augmente lorsqu'ils intéragissent avec des environnements multimédias. Selon les résultats de notre pré-test, les élèves avaient une perception favorable de l'utilisation de l'Internet pour compléter des tâches scolaires mais, il n'y a eu aucune preuve dans leurs réponses au post-test qui supporte que le WebQuest a eu un impacte sur leur motivation pour accomplir une tâche scolaire. Cependant, lors des entrevues avec 5 élèves, ils ont dit qu'ils ont apprécié la conception et la structure du WebQuest pour les fins d'enquête. Bien que les élèves (N=27) n'ont

et la structure du WebQuest pour les fins d'enquête. Bien que les élèves (N=27) n'ont pas explicitement répondu que le WebQuest était un facteur de motivation, la remarque des 5 élèves interviewés nous amène à déduire que le WebQuest peut avoir un impact sur leur motivation d'apprendre les concepts en études sociales. Les recommendations ci-dessous présentent des options pour mieux explorer cette question dans une étude future.

Conclusions

La structure du WebQuest et le rôle de l'enseignant lors de cette étude ont sans doute aidé les élèves à s'engager activement dans la poursuite des objectifs d'enquête telles que la prise de décisions et la résolution de problèmes. Toutefois, il aurait fallu avoir des évaluations formatives après chaque cours quand les élèves ont travaillé sur le WebQuest afin de déterminer l'impact du WebQuest sur l'assimilation de concepts en études sociales.

Le débat et non le WebQuest semble avoir été le facteur principal qui a motivé les élèves à avoir une perception plus favorable du processus d'enquête en études sociales. Bien que les élèves ont aimé la façon dont le WebQuest a été conçu, et que le WebQuest leur a donné accès à différentes sources d'information pour qu'ils puissent réaliser leur enquête, ils ont trouvé qu'il y avait trop de lecture à faire. C'est pour cette raison que la motivation pour apprendre des nouveaux concepts a décliné. Deux solutions se présentent pour éviter ce dilemme. Il faudra que le Ministère de l'apprentissage de l'Alberta développe d'autres moyens autres que la dissertation pour évaluer la prise de décisions en études sociales. Par exemple, il serait préférable d'utiliser le débat en études sociales au secondaire deuxième cycle en plus de la dissertation parce les élèves qui participent à un débat semble à être plus motivés à prendre des décisions et à présenter

leurs points de vue en classe. Le Ministère de l'apprentissage de l'Alberta pourrait créer une façon standardisée pour évaluer le débat. Nous suggérons que cette étude soit répétée à l'avenir en se servant d'une grille d'évaluation pour le débat mandatée par le gouvernement albertain au lieu d'avoir recours à une dissertation écrite comme instrument de mesure. Avec son implantation, on pourrait mieux analyser comment un WebQuest peut être une ressource complémentaire au processus de prise de décisions dans le programme d'études.

Recommendations

Les résultats de cette recherche portant sur l'utilisation des WebQuests en études sociales nous ont suggéré des pistes pour apporter des changements à l'utilisation d'un WebQuest dans les recherches futures. D'abord,

1. Il serait préférable de faire une étude sur l'utilisation d'un WebQuest où les élèves ont le choix entre l'utilisation de sources électroniques et l'utilisation de ressources imprimées sur papier comparé à seulement utiliser des ressources électroniques. Il serait intéressant d'analyser le niveau de motivation des élèves dans les deux groupes pour le processus de prise de décisions.
2. Il faut limiter la quantité d'information à lire dans le WebQuest parce que le montant de lecture exigé dans notre WebQuest était, selon les élèves, beaucoup trop lourd. Le format du WebQuest utilisé pour les fins de cette recherche devrait être changé pour vérifier si une réduction dans le montant de lecture à faire serait plus motivant pour les élèves lorsqu'ils doivent compléter une tâche reliée au processus de prise de décisions.

3. Il faudra examiner comment on pourrait apporter des modifications aux WebQuests en général pour les élèves en difficulté d'apprentissage.
4. Il faudra ajouter d'autres activités culminantes comme le débat, afin de déterminer leurs effets sur la motivation des élèves.
5. L'inclusion d'évaluations formatives à la fin de chaque leçon centrée sur un WebQuest pourraient aider à déterminer la perception des élèves du WebQuest et de leur motivation dans le processus de prise de décisions.
6. Il pourrait être avantageux d'analyser la perception des élèves lorsqu'ils utilisent le WebQuest en travaillant de façon individuelle.
7. Un instrument de recherche autre que la dissertation, l'activité la moins préférée des élèves qui ont participé à ce projet, apporterait plus de validité à la recherche.
8. Dans le mesure où un nouveau programme en études sociales sera mandaté dans la province de l'Alberta, il serait intéressant d'analyser comment la méthodologie du WebQuest s'applique aux fondements du nouveau programme. Puisque ce nouveau programme sera basé également sur l'exploration des problématiques, le développement de la pensée critique, et les habiletés de prise de décisions, il serait préférable que le Ministère de l'apprentissage développe d'autres outils ou grilles d'évaluation standardisés que la dissertation afin de voir si les WebQuests peuvent être plus efficaces pour le développement des habiletés de prise de décisions chez l'élève. Le développement de différents outils d'évaluation, par exemple pour le débat, permettra de mieux évaluer la richesse que peut apporter un WebQuest dans le processus de prise décisions.

Réflexion sur le projet

Ce projet démontre comment l'utilisation d'un ordinateur peut être efficacement intégré en études sociales comme outil facilitant le processus d'enquête. Le WebQuest est une façon d'encourager plus d'autonomie chez les élèves lorsqu'ils sont en train de faire une recherche pour leur aider à acquérir des nouveaux concepts. Pour l'enseignant, le WebQuest, par sa nature constructiviste, implique qu'il doit jouer un rôle de guide. Les élèves qui ont participé à cette étude ont été motivés par le WebQuest et ses liens à d'autres sites Internet qui se trouvent au site principal. Nous encourageons fortement les enseignants à se servir d'un WebQuest dans leurs salles de classe à cause des possibilités d'apprentissage qu'il peut apporter à leur enseignement.

Appendice A

Exemple de démarche et de questions à utiliser
dans un modèle de prise de décisions (Alberta Learning, 1993b, p. 11-12)

Identifier une question d'order social
-Clarifier la question/le problème
- Quels sont les éléments de la question sociale et comment sont-ils reliés?
- Quelles sont les questions d'ordre social connexes?
- Quelles sont les valeurs impliquées?
- Quelles valeurs peuvent être identifiées?

-Revoir ce qui est déjà connu sur la question sociale
- Qu'est-ce qui est connu? Inconnu?

-La rendre facile à traiter
- L'appliquer à un domaine ou a un point précis

Identifier des solutions possibles ou autres possibilités
-Quels sont les choix?
-Quels sont les points de vue qui entrent en jeu?
-Y a-t-il des règles, des lois et des principes à considérer?

Développer un plan de recherche
-Quelles sont les questions auxquelles il est nécessaire de répondre?
- Que cherchons-nous?
- Quelle est la cause?
- Qui ou qu'est-ce qui est impliqué ou affecté?
- Quels sont les arguments? Et qui les donne?
- Comment les mots-clés devraient-ils être définis?
- Quelle information est nécessaire?
- Qu'arrivera-t-il si rien n'est fait?

-Quelles sont les sources et quels sont les lieux possibles d'information? (imprimés, non imprimés, entrevues, enquêtes)

-Comment va-t-on s'organiser (Qui va faire quoi? Comment?)

Recueillir, organiser et interpréter l'information
-Repérage/interprétation/organisation
- Acquérir de l'information pour trouver des réponses à des questions en écoutant, observant, lisant et utilisant des ressources de la communauté.
- Différencier entre idées principales et idées secondaires.

- Identifier des points de vue exprimés dans des caricatures, des images et des photographies.
- Identifier les rapports entre les variables dans des diagrammes, des graphiques et des tableaux.
- Identifier et évaluer d'une manière critique la relation entre les buts, le message et le public cible des communications visuelles.
- Lire et interpréter des cartes.
- Prendre des notes (sous forme de points ou de schémas) qui mettent en relief les idées principales et secondaires de la lecture, de l'écoute et de l'observation.

Évaluer les options, en utilisant l'information recueillie
-Analyser/synthétiser/évaluer

- Comparer l'information tirée de deux sources ou plus, pour voir si elle est identique, semblable, parallèle ou incompatible, sans rapport ou contradictoire. Détecter les partis pris.
- Tirer des conclusions. Déterminer les valeurs sous-jacentes d'un point de vue.
- Classer l'information par catégories pour développer des concepts.

-Quelles sont les conséquences possibles de chaque solution?

- Quels sont les pour et les contre de chaque solution?
- Quels sont les coûts et les avantages des solutions?
- Quelles réactions secondaires peut-on attendre?

Prendre une décision, planifier ou passer à l'action selon la décision (si cela est désirable et faisable)
-Choisir le meilleure solution

- Considérer la faisabilité et la désirabilité de chaque solution.
- Comment peut-on établir des priorités?

-Prendre une décision

- Sur quoi est basée la décision?

-Que peut-on faire?

- Créer un plan d'action pour exécuter la décision. (Quelles sont les étapes du plan d'action?)
- Exécuter le plan.

Évaluer le processus, la décision, l'action

- A-t-on répondu à la question d'ordre social?
- Qu'est-ce qui constituera une réussite?
- Comment les résultats seront-ils évalués?
- La décision peut-elle être renversée si nécessaire?
- Aimeriez-vous cette décision si elle s'appliquait à vous?
- Comment la décision considère-t-elle les droits des autres?

<u>Appendice B</u>

Grille d'évaluation pour la conférence fictive de l'Organisation mondiale du commerce

Catégories / Critères	Argumentation	Exemples choisis pour supporter les arguments	Réfutation	Qualité de la langue et expression
Excellent (5)	Position est basée sur des arguments convaincants et logiques qui font preuve de perspicacité et d'orginalité.	Les exemples sont pertinents, complets et précis révélant une compréhension mature de la problématique. Les choix de preuves sont judicieux pour appuyer les arguments.	La refutation est basée sur une critique constructive des points de vue présentés par les autres élèves révélant une écoute mature.	La présentation coule bien et est bien organisé. Le vocabulaire est approprié et efficace de façon à renforcer de façon convaincante les arguments.
Compétent (4)	Position est basée sur des arguments solides qui sont développés avec compétence.	Les exemples sont appropriés, habituellement précis et révélant une bonne compréhension du contenu et de son lien avec les arguments.	La refutation est basée sur une critique appropriée des points de vue présentés par les autres élèves révélant une écoute perspicace.	La présentation est claire et les arguments sont clairement perceptibles.
Satisfaisant (3)	Position basée sur des arguments généralement valables mais parfois manquant de persuasion et de logique.	Les exemples révèlent une compréhension adéquate du contenu et de son rapport à la question à l'étude. Il peut avoir des petites erreurs conceptuelles et de l'information superflue.	La refutation est basée sur une critique adéquate des points de vue présentés par les autres élèves révélant une écoute active.	La présentation est ordonné à ce que les arguments sont généralement identifiables. Le vocabulaire est approprié mais a tendance d'être trop général
Limité (2)	Position est basée sur le développement d'affirmations simples plutôt que le développement d'idées ou d'arguments. Arguments ont une logique discutable, sont répétitifs, sont contradictoires ou sont simplistes.	Les exemples sont vagues ou inadéquats révélant une compréhension limitée du contenu et de sont rapport avec la question à l'étude. Exemples contiennent des inexactitudes ou des détails superflus.	La refutation est basée sur une critique vague ou inadéquate des points de vue présentés par les autres élèves révélant un manque d'écoute active.	La présentation manque de clarté et ne répond pas aux exigences de la tâche assignée. Le contenu est ordonné de sorte que les arguments de l'élève sont contradictoires ou répétitifs. Le vocabulaire est inapproprié ou imprécis.
Faible (1)	Position est difficile à déterminer et il y a peu de tentative de la défendre. Arguments n'ont généralement pas de rapport avec la question à l'étude.	Les exemples sont non pertinents, insuffisants et imprécis démontrant une compréhension médiocre de la question à l'étude. Les exemples sont en grande partie inappropriés dans le cadre de la question à l'étude.	La refutation est basée sur une critique non-pertinente et insuffisante des points de vue présentés par les autres élèves révélant un manque d'écoute totale.	La présentation manque souvent de clarté et le contenu est mal organisé. Le vocabulaire est imprécis et parfois inexact.

Appendice C

Grille évaluation de la rédaction a l'examen en vue du diplôme selon le Guide d'enseignement 10-11-12 de Alberta Learning (1993b, p.138)

Catégories / Critères	Exploration de la question à l'étude	Défense de la position	Qualité des exemples	Qualité de la langue et expression
Excellent (5)	L'exploration de la question montre du discernement et de la maturité. L'examen réfléchi du sens et de la complexité de la question est fait de façon globale. Le contexte établi révèle une compréhension et une assimilation approfondies de la question à l'étude.	La défense de la position est basée sur un ou des arguments bien pesés, convaincants et logiques qui révèlent un élève sûr de lui. Le ou les arguments présentés sont logiques et solides faisant preuve de maturité, de perspicacité et/ou d'originalité. Le choix des preuves est réfléchi et judicieux et appuie le ou les arguments élaborés et la position prise. Tout au long du texte, il y a un lien étroit et soutenu de la position prise, le ou les arguments et les preuves choisies.	L'exemple ou les exemples sont complets et précis révélant une compréhension réfléchie et mature du contenu et de son rapport avec la question à l'étude. L'exemple ou les exemples sont pertinents, justes, choisis délibérément et révèlent une connaissance approfondie du contenu des études sociales.	Le texte coule bien et est bien organisé. Le contenu est ordonné de façon à renforcer de façon convaincante l'argument ou les arguments de l'élève. Le vocabulaire est approprié et efficace. La syntaxe est bonne et variée. L'absence relative d'erreurs est impressionnante vu les circonstances et les petites erreurs ne nuisent pas à la clarté ni à la précision de la communication.
Compétent (4)	L'exploration de la question est claire et habile. L'examen du sens de le complexité de la question est fàit de façon compétente. Le contexte établi révèle une bonne compréhension de la question à l'étude.	La défense de la position est basée sur un ou des arguments solides. Le ou les arguments présentés sont logiques et développés avec compétence. Le choix des preuves est approprié et appuie le ou les arguments présentés et la position prise. Il y a un lien clair entre la position prise et, le ou les arguments et les preuves choisis.	L'exemple ou les exemples choisis sont significatifs et habituellement précis révélant une bonne compréhension du contenu et de son rapport avec la question à l'étude. L'exemple ou les exemples sont pertinents et justes révélant une connaissance solide du contenu des études sociales.	Le texte est clair et coule généralement bien. Le contenu est ordonné de sorte que l'argument ou les arguments de l'élève sont clairement perceptibles. Le vocabulaire est approprié et précis. La syntaxe est bonne. Les petites erreurs ne nuisent pas à la clarté de communication.

Satisfaisant (3)	L'exploration de la question est directe et conventionnnelle. L'examen du sens de la complexité de la question est fait de façon adéquate mais souvent générale. Le contexte établi révèle une compréhension généralement claire de la question à l'étude.	La défense de la position est basée sur un ou plusieurs arguments appropriés. Bien que les arguments soient généralement valables, ils manquent parfois de persuasion et de logique. Les preuves choisies appuient de façon appropriée les arguments présentés et la position prise. Un rapport est généralement établi entre la position prise, les arguments et les preuves choisies.	L'exemple ou les exemples choisis révèlent une compréhension adéquate du contenu et de son rapport avec la question à l'étude. L'exemple ou les exemples choisis sont pertinents mais peuvent contenir quelques petites erreurs conceptuelles ou encore il peut y avoir un mélange d'information pertinente et superflue. La compréhension du contenu des études sociales est plus généralisée que spécifique.	Le texte est clair. Le contenu est ordonné de sorte que l'argument ou les arguments de l'élève sont généralement identifiables. Le vocabulaire est approprié mais a tendance à être plus général que précis. La syntaxe est généralement simple. Malgré de petites erreurs, l'élève démontre qu'il maîtrise les règles d'usage de la langue.
Limité (2)	L'exploration de la question est incomplète ou manque de profondeur. L'examen du sens de la complexité de la question est superficiel et pas assez élaboré. Le contexte établi est parfois difficile à déterminer révélant une compréhension vague ou confuse de la question à l'étude.	La défense de la position est basée sur des affirmations simples que sur le développement d'idées ou d'arguments. Quand des arguments sont présentés, ils ont une logique discutable ou sont répétitifs, imprécis, contradictoires, simplistes ou basés sur une croyance non vérifiée. La preuve choisie peut être liée à la question à l'étude, mais peut ne pas avoir de rapport avec les arguments présentés ou la position prise.	L'exemple ou les exemples choisis sont vagues ou inadéquats révélant une compréhension limitée du contenu et de son rapport avec la question à l'étude. L'exemple ou les exemples sont parfois pertinents, mais ils contiennent des inexactitudes ou des détails superflus et/ou incomplets. Le degré de compréhension du contenu des études sociales montre de la confusion ou de la simplication excessive.	Le texte peut manquer de clarté et il ne répond pas aux exigences de la tâche assignée. Le contenu est ordonné de sorte que l'argument ou les arguments de l'élève sont contracdicatoires ou répétitifs. Le vocabulaire est inapproprié et/ou imprécis. La syntaxe est gauche. Les erreurs révèlent une mauvaise maîtrise de règles d'usage de la langue.
Faible (1)	L'exploration de la question est minimale. L'examen du sens et de la complexité de la question est incohérent, inexact ou vague. Le contexte établi est difficile ou impossible à déterminer, révélant une compréhension minimale de la question.	La position prise est difficile à identifier. L'élève peut avoir si mal interprété la question que l'argument ou les arguments et les preuves présentées sont reliés à la position prise, mais n'ont généralement pas de rapport avec la question à l'étude.	L'exemple ou les exemples sont non pertinents et/ou insuffisants, généraux ou imprécis. L'exemple ou les exemples contiennent des erreures majeures et flagrantes et sont inappropriés pour la question à l'étude.	Le texte manque souvent de clarté. Le contenu est mal organisé et laisse douter de l'intention de l'élève. Le vocabulaire est imprécis et parfois inexact. La syntaxe est embrouillée et crée de la confusion pour le lecteur.

Appendice D

Lettre envoyée au directeur de l'école

As you might be aware, I am a graduate student at the University of Alberta's Faculté St. Jean and I wish to solicit Études sociales 20 students to undertake research at __________ __________________ school in order to complete my MEd final project.

This project has to do with the integration of the Internet as a tool of research in a grade 11 social studies class. More specifically, it has to do with the study of the effects of the establishment of a multinational in the developing world. This is a theme of study as prescribed by the Alberta grade 11 program of studies. I am seeking to analyze students' perceptions of the use of an Internet application, a WebQuest, in the inquiry process in a social studies classroom. The WebQuest will follow the steps of the inquiry process and will cover all of the objectives in the program of studies regarding the establishment of multinationals. You may view the WebQuest at: http://plaza.stfx.com/wasylykt/

Students will use the Internet to research about the stakeholders in the establishment of multinational corporations in the developing world. They will then participate in a fictitious conference of the World Trade Organization regarding the establishment of a multinational corporation. During the research project, the students will do a pre-test/post-test regarding their perceptions of the use of the Internet as an inquiry tool and will also write an argumentative essay before and after the project so that I may analyse to what extent they have assimilated knowledge with this teaching strategy. Participants in the experimental group will keep a journal of their experiences. The teacher, will be keeping a journal with regards to how students were engaged in the inquiry process while using this type of educational resource and will participate in an interview at the end of research. There will also be approximately 5 students chosen randomly to do oral interviews that will be recorded on cassette. The duration of these interviews will be about 10 minutes.

These data documents will be destroyed at the time of the final draft of the project. The students may withdraw from the project at any time without penalty or consequences.

My research has an approximate length of two weeks and it offers numerous advantages. Firstly, it makes students more aware of individual differences while engaged in the inquiry process since the project has a collaborative nature. The WebQuest will help develop, in greater depth, critical and creative thinking which are components of the program of studies. The research with the Internet will help with the analysis of opposing values, in this case those regarding economic liberalism and economic internationalism. These two opposing values are at the heart of the program of studies for Topic B in grade 11.

The confidentiality and the anonymity of the students will be preserved during the project and in the final document. The students will be invited to read and make the necessary

modifications to the final document before its publication. The parents of the students participating in this project will be informed of the project, its nature and its length. These parents will have a consent form to fill out and sign before the project may begin. In addition, the parents will be informed that their child may withdraw from the project at any time without penalty or consequences.

With this letter, I am requesting your permission to begin the experimental phase of my project. I am also attaching the letter that I will be sending to the teacher with who I will be working and to the parents of the students in that teacher's class. I am submitting this letter to you for your approval before sending them to the parents.

If you require further information, please do not hesitate to contact me. Thank you kindly in advance for your cooperation!

Trevor Wasylyk

Principal Consent Form

I, ______________________________, give permission to Trevor Wasylyk to make use of the students and resources in my school for his research project that will enable him to complete his Masters in Education degree.

I have read and I understand the proposal made in the letter that accompanies this form.

I understand that the confidentiality and the anonymity of the students, and that of the school will be preserved.

I understand that the students may withdraw from the research at any given moment without penalty nor consequences.

I understand that the project will last approximately two weeks.

Signature : ________________________________

Date : ______________________________

Appendice E

Lettre envoyée à l'enseignant

To whom it may concern,

I am a graduate student at Faculté St. Jean and I am asking for your permission to participate in a research project which will enable me to complete my MEd project.

This project is concerned with the integration of the Internet in the social studies classroom. I am wanting to explore the effects of using a WebQuest on motivating students to be more engaged in the inquiry process as outlined in Alberta's program of studies

Your students will use a WebQuest, an active learning Internet site that I have created that enables grade 11 students to study the effects of the establishment of multinationals. This is a theme of study as prescribed by the Alberta program of studies. The URL address is: http://plaza.stfx.com/wasylykt/ . Over the course of the unit, your students will collaborate with his group members in order to do a guided research using the Internet and to answer an inquiry question. I will inform you as to how to use the Web Quest. This unit will last about 10 classes over 2 weeks.

During my research project, the students will do the following:

1. They will write a pre-test at the beginning of the project and a post-test at the end of the project.
2. They will write an essay at the beginning and at the end of the unit on to what extent should economic growth and development be the primary goals of nations?

These documents will be destroyed at the time of the final draft of the project. You and your students may withdraw from the project at any time without penalty or consequences.

During the research project, you, the teacher, will have to record reflections in a journal based on certain questions that the researcher developed. You will answer the same questions at the end of every lesson. There will also be 5 of your students chosen randomly to participate in oral interviews that will be recorded on cassette. These interviews will be approximately 10 minutes in length. You, the teacher, will also be asked to participate in an oral interview which will be recorded on cassette. This interview will be approximately 15 minutes in length.

Before I begin to write the final draft of my project, you and your students will have the opportunity to make any necessary modifications to my transcriptions of the interviews. Afterwards, the cassettes with these interviews will be destroyed when my work is made public. Over the course of the entire project, your confidentiality and anonymity as well as that of your students and of your school will be conserved. In the final draft of my

project, the anonymity and the confidentiality of you, your students and that of your school will be conserved.

This project will not have a negative effect on your students' learning as they will be studying the same social studies theme as other students in the province. This project offers many advantages. Firstly, it makes students more aware of individual differences while engaged in the inquiry process since the project has a collaborative nature. The WebQuest will help develop, in greater depth, critical and creative thinking which are components of the program of studies. The research with the Internet will help with students essay writing skills as well. Writing an argumentative essay based on opposing values is an important part of the grade 12 diploma exam. For you, the teacher, this project will give you a background in using a WebQuest that may be applied, at you will, to other pedagogical situations.

If you accept to participate in this research project, please fill out the form on the following page. If you require further information, please do not hesitate to contact me.

Thank you kindly in advance for your cooperation!

Trevor Wasylyk

Teacher consent form

By signing this form, you are accepting to participate in Trevor Wasylyk's research project which will enable him to complete the project portion of his Masters in Education degree :

- I have read and I understand the proposal that was submitted to me.
- I understand that my participation in this project is voluntary and that I may withdraw from the project at any time without penalty or consequences.
- I understand that all written documents produced at the conclusion of the research will preserve my anonymity, that of my students and that of my school.
- I understand that the confidentiality of information will be protected during the duration of the project.
- I understand that the researcher will do oral interviews which will be recorded on cassette.
- I understand that I will have the opportunity to read over the transcriptions of the interviews and to react to information about me in the final copy of the research project before this document becomes public.
- I understand that all my written documents (journal entries) and my oral documents (interviews done on cassette) will be destroyed at the end of this research project.
- I understand that all the written and oral documents of my students will be destroyed at the end of the research project.
- I understand that this project has an approximate length of two weeks.

Date : ____________________ Signature : ____________________________

Witness : ______________________________

Appendice F

Lettre envoyée aux parents des élèves

Dear Parent,

I am a graduate student at Faculté St. Jean and I am asking for your permission so that your child may participate in a research project which will enable me to complete my MEd.

This project is concerned with the integration of the Internet in the Social Studies classroom. I will be exploring students' perceptions of a WebQuest, an Internet application with constructivist learning strategies, on its usefulness in the inquiry process in the social studies classroom.

Your child will be participating in an experimental group during the study on the effects of the establishment of multinationals in less developed nations in the world. This is a topic of study in the grade 11 Program of Studies. This assignment will last approximately 2 weeks.

Experimental group
Your child will use a WebQuest, an active learning Internet site that I have created that enables students to study the effects of the establishment of multinationals. The URL address is: http://plaza.stfx.com/wasylykt/ . Over the course of the unit, your child will collaborate with his group members in order to do a guided research using the Internet and to answer an inquiry question.

During my research project (approximately 2 weeks), the students in the experimental group will do the following:

1. They will write a pre-test at the beginning of the project and a post-test at the end of the project.
2. They will write an essay at the beginning and at the end of the unit on to what extent should economic growth and development be the primary goals of nations?

Certain students from the group will be chosen randomly to participate in oral interviews. Approximately 5 students will be chosen for these interviews and these interviews will have an approximate length of 10 minutes. These interviews will be recorded on a cassette. The students will have the opportunity to react and to make changes on my transcriptions of their interviews. These cassettes will be destroyed upon the publication of my final project.

Information regarding your child will remain confidential over the course of the project and in the research report. Your child's anonymity, the name of your child's school and the name of your child's teacher will also remain anonymous during the research project

and in the research report. Your child may withdraw at any time without penalty or consequences.

Advantages for the participants in the experimental group

This project will not have a negative effect on your child's learning in the experimental group because he will study the same social studies theme as other students in the province. Writing an argumentative essay on opposing values, in this case, economic liberalism vs. economic internationalism, is an important part of the grade 12 diploma exam.

For the students in the experimental group, this project offers them the chance to be exposed to the use of the Internet as a learning tool for the concepts related to economic development and its effects on developing nations. In addition, this project will expose your child to the development of inquiry skills such as the analysis of opposing values and it will give him the occasion of becoming sensitive to individual differences because he will be engaged in the decision making process in collaboration with his peers.

If you accept that your child may participate in this research project, please fill out the form below. If you require further information, please do not hesitate to contact me. Thank you kindly in advance for your cooperation!

Trevor Wasylyk

Parental consent form

I, undersigned, ______________________________, give permission to my child,

______________________________, to participate in Trevor Wasylyk's Masters in Education projet.

I have read and I understand the proposal made in the letter that accompanies this permission form.

I understand that, in participating in this project, my child will be using the Internet for a collaborative assignment on the effects of the establishment of a multinational in a nation in the developing world.

I understand that my child may withdraw from the project at any time without penalty nor consequences.

I understand that all information related to my child will remain confidential and that his anonymity and that of his school's will be maintained during and after the project.

I understand that if my child participates in a tape-recorded interview, he will be given the opportunity to read and make changes to my interview transcripts. At the time of the publication of the final report for my MEd project tape-recorded interviews will be destroyed.

Signature : ______________________________

Date : ______________________________

Appendice G

Proposition de recherche envoyée aux parents, à l'enseignant et au directeur d'école

Title :
The WebQuest, a constructivist approach for inquiry in high school social studies.

Type of Research:
Descriptive and evaluative of pedagogical resources

Research goals:
The goal of this research project is to examine the effect of the use of a WebQuest in the inquiry process as mandated by the Alberta social studies program of studies. This study will take place in a grade eleven classroom of the Topic B study of the establishment of multinational in the developing world. It also seeks to examine students perceptions of the use of the Internet in this manner in the inquiry process in the social studies classroom.

Hypothesis:
H1 : The use of a WebQuest will help students better understand the skills and knowledge prescribed in the Alberta social studies program.

H2 : The use of a WebQuest will enable to students to get more actively engaged in decision making inquiry in the social studies classroom.

Method:
The students, in collaboration with their peers will use a WebQuest in order to scaffold the inquiry process in the social studies classroom. A WebQuest is an Internet application that consolidates sources of information to better structure the research process in social studies. In the present case, the students will use a WebQuest created by the researcher. The objectives of this WebQuest are based on an examination of the effects of the establishment of a multinational in a developing country. These are objectives of the grade eleven program of studies as mandated by the Alberta government.

The students will complete a pre-test before beginning to use the WebQuest regarding their perceptions of the use of the Internet. The will also complete an essay on to what extent should economic growth and development be the major goals of nations. At the end of this process, they will do the pre-test as a post-test. In addition, certain students will be asked to participate in interviews which will be recorded on cassette. The teachers will also document his experiences in a journal.

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Learning (2002). *Rapport d'évaluation des besoins pour les études sociales 10 À 12*. Edmonton : Alberta Learning.

Alberta Learning (1993a). *Programme d'études des études sociales 10-12.* Edmonton : Alberta Learning.

Alberta Learning (1993b). *Guide d'enseignement secondaire 10-20-30.* Edmonton: Alberta Learning.

Banks, J.A. & McGee-Banks, C.A. (1999). *Teaching Strategies for the Social Studies: Decision-making and Citizen Action.* New York: Longman.

Berson, M. J. (1996). Effectiveness of Computer Technology in the Social Studies : A Review of the Literature. *Journal of Research on Computing in Education,* 28 (4), pp. 486-496.

Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search for Understanding : The Case for Constructivist Classrooms.* Virginia: ASCD.

Beyer, B. K. (1971). *Inquiry in the Social Studies Classroom: A Strategy for Teaching.* Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.

Diem, Richard (2000). Can It Make a Difference? Technology and the Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 28 (4) pp. 484-499.

Dodge, B. (1995). WebQuests: A Technique for Internet-based Learning. *Distance Educator*, 1 (2), pp. 10-12.

Dutt-Doner, K., Wilmer, M., Stevens, C. & Hartmann, L. (2000). Actively Engaging Learners in Interdisciplinary Curriculum Through the Integration of Technology. *Computers in Schools*, 16 (3/4), pp. 151-165.

El-Hindi, A. E. (1998). Beyond Classroom Boundaries: Constructivist Teaching with the Internet. *The Reading Teacher*, 51 (8), pp. 694-699.

Gibson, S. & Oberg, D. (1997). Case Studies of Internet Use in Alberta Schools. *Canadian Journal of Educational Communication,* 26 (3), pp. 141-163.

Jonassen, D. H. (1995). Supporting Communities of Learners with Technology: A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools. *Educational Technology*, 12 (3), pp. 60-63.

Jonassen, D.H., Peck, M. & Wilson, R. (1999). Learning With Technology: A Constructivist Perspective. *Educational Technology Research and Development,* 47 (1), pp. 112-141.

Massialas, B. & Cox, B. (1966). *Inquiry and the Social Studies.* New York: McGraw-Hill.

Milson, A. J. (2002). The Internet and Inquiry Learning: Integrating Medium and Method in a Sixth Grade Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 30 (3), pp. 330-351.

Milson, A. J. & Downey, P. (2001). WebQuest: Using Internet Resources for Cooperative Inquiry. *Social Education*, 65 (3), pp. 144-146.

Newmann, F. M. (1991a). Classroom Thoughtfulness and Student's Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses. *Theory and Research in Social Education*, 19 (4), pp.410-433.

Newmann, F. M. (1991b). Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of 16 High School Departments. *Theory and Research in Social Education*, 19 (4), pp. 325-337.

Pady, S., Chalifoux, R. & Gibson, S. (2003). A WebQuest Activity: Should Democracy Have Been the Form of Government Used in Ancient Greece. *One World*, Edmonton: ATA, 39 (2), pp.7-12.

Rice, M. L. & Wilson, E. K. (1999). How Technology Aids Constructivism in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 38 (1), pp.28-33.

Rose, S. A. & Fernlund, P. M. (1997). Using Technology for Powerful Social Studies Learning. *Social Education*, 61 (3), pp. 160-166

Rossi, J. A. & Pace, C. M. (1998). Issues-Centered Instruction With Low Achieving High School Students: The Dilemmas of Two Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 26 (3), pp. 380-404.

Saye, J. W. & Brush, T. (1999). Student Engagement with Social Issues in a Multimedia-supported Learning Environment. *Theory and Research in Social Education*, 27 (4), pp. 472-503.

Twomey Fosnot, C. (1996) Constructivism: A Psychological Theory of Learning, Twomey Fosnot, Catherine (ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York: Teachers College Press, Colombia University, pp. 153-175.

Zahorik, J. A. (1995) *Constructivist Teaching.* Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Zukas, A. (2000). Active Learning, World History and the Internet: Creating Knowledge in the Classroom. *International Journal of Social Education*, 15 (1), pp. 59-77.

